HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO:

MEDIAÇÃO DOCENTE E **HETEROGENEIDADE** NA ALFABETIZAÇÃO

TELMA FERRAZ LEAL
ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA
(COORDENADORAS)

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS

DE ALFABETIZAÇÃO:

MEDIAÇÃO DOCENTE E **HETEROGENEIDADE** NA ALFABETIZAÇÃO

TELMA FERRAZ LEAL

ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA

(COORDENADORAS)

Ano 2023

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: RevisAtena
Organizadoras: Telma Ferraz Leal
Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M489 Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização / Organizadoras Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0812-3
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.123230201

1. Alfabetização. 2. Prática de ensino. I. Leal, Telma Ferraz (Organizadora). II. Pessoa, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Organizadora). III. Título.

CDD 370.115

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

CRÉDITOS

Coordenadoras

- Telma Ferraz Leal
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Participantes do grupo de pesquisa

- Amanda Carla do Nascimento (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)
- Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)
- Ana Paula de Albuquerque Costa (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)
- Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)
- Érika Souza Vieira (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)
- Helen Regina Freire dos Santos (Formadora do CEEL / UFPE)
- Joaquim Júnior da Silva Castro (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).
- Joselmo Santos de Santana (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)
- Josilene Maria Conceição (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)
- Júlia Teixeira Souza (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)
- Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)
- Kátia Virgínia das N.G. da Silva (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)
- Laís Bonamigo (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)
- Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)
- Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)
- Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)

- Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)
- Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)
- Priscilla Lima Feijó de Melo (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL
- Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)
- Renata da Conceição Silveira (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)
- Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos (Professora da Rede Municipal do Paulista)
- Rosy Karine Pinheiro de Araújo (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)
- Sheila Cristina da Silva Barros (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)
- Simone da Silva Costa (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)
- Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

Apoio

CNPq, UFPE, CEEL, CAPES

PREFÁCIO

Vivemos um tempo em que a ameaça à democracia e ao estado de direito está batendo à nossa porta. Na virada para a extrema direita, que vem ocorrendo no mundo e no Brasil, uma das ações mais frequentes é a tentativa de anulação da diversidade. É justamente o direito a ela que garante a participação cidadã e a representatividade de todos em sistemas democráticos. Ao ler este livro, mais uma vez constato que uma sociedade que anula a diversidade em seus discursos, políticas e ações também é aquela que reforça a desigualdade, ao não favorecer pensamentos e ações compostos pelas diferenças. Este apagamento é consequência de relações de poder e de hegemonia de um grupo em relação aos outros. Nesse sentido, o campo educacional é uma das arenas de luta pela diversidade.

Várias são as relações que podem ser estabelecidas entre heterogeneidade e educação e, por vício de pesquisa, rendo-me a uma mirada histórica sobre o processo de organização do ensino. Acredito que este olhar permite problematizar uma série de tensões e tentativas de vivenciar ou negar a heterogeneidade no ensino e, especialmente, na alfabetização, tema deste livro.

Os desafios para a organização do ensino começam a ser mais fortes com a escolarização de massa e vários processos ocorreram no mundo ocidental em períodos próximos, uma vez que várias pessoas circulavam em outros países, buscando conhecer modelos.

No Brasil, no século XIX, alunos de diversas idades estudavam no mesmo espaço e havia críticas severas indicando que um professor, com o número de alunos que tinha no mesmo espaço, só poderia atender individualmente a cada um e com conteúdo específico por cerca de dois minutos. Os materiais pedagógicos, como livros, também eram escassos e este modelo era considerado falido já naquele século. Uma questão permanente, no entanto, se refere aos modos como se faz o atendimento individual em outros modelos.

Para romper com o modelo do ensino individual houve tentativas de implementação do ensino mútuo ou monitorial, que pretendia atender a um grande número de alunos, em vários "níveis", em experimentação nos Estados Unidos e na Europa. Este modelo supunha a presença de um mesmo professor à frente, mas com um aluno monitor posicionado ao final de cada banco. Cabia a este aluno monitor, sob a batuta do mestre, ministrar uma tarefa ao banco de alunos, ou seja, o ensino se organizava por tarefas. Quando um aluno dava conta da tarefa ministrada pelo monitor, passava para o banco da frente. Era uma proposta que se assemelhava a um modelo fabril, racional e "produtivo", que acabou não dando certo.

No mesmo período, tivemos um modelo concorrente, o do ensino simultâneo, um modo de organização do ensino que herdamos até o momento atual, no ocidente, desde

meados do século XIX. Este modelo consolidou a ideia de que é possível ensinar a todos o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo e no mesmo lugar. Dessa forma, a estratégia de formação de classes seriadas e “homogêneas” foi resultado de tentativas de criar um modelo educacional que desse conta de resolver o que modelos anteriores ou em disputa não deram conta de responder. Baseados numa concepção homogeneizadora, foi criado um grande aparato para dar conta de que todos os alunos estivessem com o mesmo material, desenvolvendo as mesmas atividades. O uso do livro didático para a classe, de posse individual, foi decorrente desta forma e organização e teve seu apogeu neste contexto. Da mesma forma, podemos dizer que a noção de que é possível usar um método de alfabetização igual para todos é também uma consequência da crença de que todos aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo. Coerente com esta posição, também foi defendida a ideia de maturidade ou prontidão que justificou outras classificações e organizações dentro do mesmo modelo, o simultâneo, como o da nomeação diferenciada de classes pertencentes ao mesmo ano considerando o desempenho.

A escolha desse olhar histórico mostra que, mesmo quando a organização da alfabetização é modulada em ciclos, como a que ocorreu no Brasil desde a década de 80 do século XX, pouco se produziu de mudança nas condições de organização do ensino, em geral. Temos muita permanência no modelo ao mesmo tempo em que muito se produziu de questionamentos e mudança de concepções. Embora, como assinalam alguns dos autores deste livro, a ideia de heterogeneidade não seja nova, os problemas sociais, políticos e práticos que ela suscita são objeto de lutas e conquistas mais recentes e precisam ser enfrentados, embora tenhamos que resolvê-los dentro de um mesmo modelo de organização do ensino. Herdeiros desta história, os alfabetizadores tentam inventar um outro modo de ação, organizando os alunos por duplas, por grupos, criando estratégias de atendimento individual, diversificando atividades e conteúdos, ao mesmo tempo em que tudo acontece na “mesma turma”. Embora se constate, nesta obra, que diferentes estratégias ainda não sejam empregadas por todos os professores investigados, o inventário de estratégias possíveis é uma excelente contribuição para ampliar os horizontes para alfabetizadores.

A heterogeneidade de aprendizagem, uma condição humana que todo professor sabe ou deveria conhecer em suas diversas dimensões e que as políticas educacionais deveriam reconhecer, é sentida, em primeiro lugar, como uma diferença na forma de aprender. No entanto, a ideia de que trabalhamos com sujeitos sociais e culturais é mais recente nas políticas curriculares. A diversidade não seria apenas nos modos de aprender, mas é decorrente de visões de mundo de classes sociais diversas, de repertórios construídos por questões de natureza biológica e psicológica, de gênero, por diferenças raciais, geracionais, regionais, religiosas, individuais, entre outras formas de diversidade. Todas estas diferenças podem gerar desigualdade se não forem tratadas como inerentes à sociedade e à cultura.

Ao definir currículos, sobretudo o que as autoras nomeiam como currículo inclusivo, esta diversidade pode estar presente quando se discute uma concepção de educação que incorpore as diferentes formas de ser e estar no mundo, que defenda o direito à diferença e que incorpore temas que façam sentido para esta diversidade. Analisando propostas específicas de dois estados brasileiros, este livro mostra como as concepções de heterogeneidade são diferentes ou parciais. Mesmo se as propostas curriculares incorporassem a complexidade e a historicidade sobre as diferenças e heterogeneidades, fica uma questão: como as políticas acompanham o que vem sendo feito na formação de professores, nas escolas e na sala de aula para contemplar esta diversidade? Este desafio nos alerta para a necessidade de políticas articuladas e em diálogo constante com sujeitos e grupos envolvidos com as conquistas dos direitos sociais, para ampliação dos avanços.

Ao fazer propostas em livros didáticos uma concepção de heterogeneidade pode ser desenvolvida com maior ou menor amplitude, tendo em visa que o respeito pela diversidade, assim como o critério de ter os mais diversos grupos representados foi uma conquista política, legal e pedagógica que impactou o processo de avaliação dos livros nas últimas décadas. Neste livro são abordados dois temas relativos ao livro didático: o modo como são propostas avaliações e a forma como são sugeridos agrupamentos frente a uma concepção de heterogeneidade. No que tange à concepção de avaliação formativa e diagnóstica há avanços, ao passo que sobre agrupamentos ainda são pouco aprofundadas as alternativas relacionadas ao ensino ciclado e a classes multisseriadas. No entanto, por mais amplas que sejam as propostas realizadas nos livros didáticos e mesmo quando elas repercutem no plano do conteúdo e na abordagem uma concepção de diversidade, isso não contempla a interpretação da forma com que este conteúdo pode produzir significados diversos, no processo de recepção e uso das obras. Afinal, assim como o currículo prescrito, o livro didático é projetado como uma expectativa de um leitor e de um professor modelo, não para alunos em carne e osso, não para professores em carne e osso. A diversidade destes sujeitos que estão no cerne do processo educativo e na sala de aula nenhuma proposição curricular conhece, nenhum livro didático consegue estimar.

Dessa forma, a quem cabe conhecer bem de perto seus alunos como sujeitos socioculturais e não apenas como sujeitos cognitivos? Cabe aos sistemas de ensino conhecer suas diferentes comunidades, cabe às escolas criar estratégias que incorporem esta diversidade/heterogeneidade e garantam o direito à diversidade. Cabe, sobretudo, aos professores inventar modos de intervir, criar mediações possíveis, pois só eles podem conhecer com mais aprofundamento o que os alunos pensam, como pensam e por que pensam. É preciso, como dizem os autores deste livro, que eles considerem a heterogeneidade de maneira reflexiva, pois esta postura interfere nas escolhas e intervenções que faz. Pelo conhecimento da realidade de seus alunos, de sua turma, de suas comunidades, eles podem propor intervenções que garantam o lugar de fala dos

alfabetizandos. É sobretudo este lugar de fala que repercute, no cotidiano das salas de aula, as manifestações sociais, culturais e identitárias dos alunos. Nos processos educativos e na alfabetização, estes modos de estar no mundo são construídos nos momentos de interação entre alunos, com suas singularidades, ao mesmo tempo em que é na interação que se cria a ideia de coletivo ou de grupo de aprendizagem. Trata-se de um jogo entre diferenças e coletividades a serem formadas e fortalecidas.

Como ressaltado neste livro, o discurso da heterogeneidade é presente na educação há muito tempo, mas práticas que considerem a diversidade são decorrentes de uma negociação entre proposições curriculares, materiais didáticos disponíveis e com o modelo de ensino simultâneo que vigora até hoje e não nos trouxe respostas para esta diversidade. Assim, mesmo quando os professores não expressam espontaneamente o que definem como heterogeneidade ou quais estratégias usam para lidar com a diversidade na alfabetização, são eles que se deparam, se desafiam, se encantam com os resultados desta diversidade na sala de aula.

Esta obra traz uma grande contribuição para pensar em como a ideia de heterogeneidade é histórica e vem se alargando em decorrência de políticas sociais, culturais, de direitos e de identidade, impactando temas de pesquisas, mesmo quando as investigações que foram objeto de análise observem e analisem parte dessa heterogeneidade em suas abordagens. A necessidade de um cruzamento da heterogeneidade social com a heterogeneidade individual, discutida pelos autores, é uma forma de estabelecer um alerta: é preciso articular estes diferentes aspectos na pesquisa, na formação de professores e no ensino, para abarcar diferentes dimensões da heterogeneidade.

Esta obra também favorece o conhecimento sobre os modos como as políticas curriculares concebem as diferenças/heterogeneidades, ajudando a compreender as estratégias criadas por autores de livros didáticos, que se atualizam, ao prever esta condição humana. Ao compor o eixo das práticas de sala de aula às demais abordagens, este livro também dá visibilidade às práticas exercidas pelos sujeitos, alfabetizandos e alfabetizadores que, herdando um modelo de ensino que pouco muda, vivenciam a heterogeneidade e exploram possibilidades de mudança. Analisando as práticas, os autores apontam aspectos positivos das mediações, mas também dão visibilidade ao que os professores deixam de fazer. Dessa forma, os resultados abrem o leque para novas pesquisas e para a construção de didáticas que possam auxiliar professores a expandir seus horizontes.

Espero que os leitores façam ótimas reflexões, estabelecendo relações estreitas entre alfabetização, heterogeneidade, sociedade, política e cultura. Desejo que se beneficiem da leitura para encontrar caminhos para pensar e praticar a heterogeneidade na alfabetização e na educação.

Isabel Cristina Alves da Silva Frade - UFMG

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção *Heterogeneidade nas práticas de alfabetização* apresenta estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa "Heterogeneidades e alfabetização: concepções e práticas", coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa. Participaram do grupo 27 pesquisadores, os quais estão, em 2022, com diferentes tipos de vínculos com a UFPE: egressos da Pós-Graduação, atualmente exercendo atividade em ensino superior (04), alunos da Pós-Graduação (08), alunos da Graduação em Pedagogia (05) e egressos da Graduação e Pós-Graduação (10).

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as concepções sobre heterogeneidade e sobre heterogeneidade no contexto do ensino em teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos, assim como as estratégias docentes para lidar com tal fenômeno em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino da leitura e da escrita em contextos de escolas do campo e da cidade. Para atingir esse objetivo foram desenvolvidos 4 subprojetos: pesquisa bibliográfica, análise documental de propostas curriculares de capitais brasileiras, análise documental de coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e análise de práticas docentes. Os resultados desses subprojetos estão organizados em diversos artigos, distribuídos em três volumes que compõem esta coleção.

De forma geral, os artigos são construídos com base em alguns pressupostos. Entendemos, por exemplo, que a escola é um lugar de heterogeneidades. Assim, apesar de as crianças serem da mesma comunidade e da mesma faixa etária, elas apresentam especificidades que podem ser sociais ou individuais, que as tornam diferentes umas das outras. Por outro lado, nas turmas existem estudantes que compõem grupos sociais e, portanto, têm identidades sociais que as aproximam de outros estudantes, de modo que as heterogeneidades implicam diferenças individuais, mas representam também homogeneidades quanto às identidades sociais. Defendemos, ainda, que as heterogeneidades não se configuram como um problema na sala de aula; pelo contrário, elas também podem ser usadas a favor dos professores, na organização de suas estratégias de ensino.

Nos três volumes da coleção, concebemos que há diferentes tipos de heterogeneidades que podem impactar o processo pedagógico. Construímos quatro categorias básicas de heterogeneidades: (1) heterogeneidades sociais / econômicas; (2) heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência; (3) heterogeneidades individuais; e (4) heterogeneidades de percurso escolar.

As heterogeneidades sociais/econômicas estão relacionadas às identidades étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de classe social, religiosa, regional e geracional.

Qualquer um desses tipos pode se configurar como fonte de tensão na sala de aula. Por essa razão, precisam ser considerados pelos professores no processo de ensino.

O segundo tipo de heterogeneidade está relacionado à pessoa com deficiência. Apesar da existência de leis que garantem a inclusão de crianças desse grupo em turmas regulares, ainda há muitas dificuldades no processo de ensino desses alunos, visto que é necessário conhecer muitas características para organizar um ensino ajustado. Entendemos que o direito à aprendizagem deve ser garantido a todos. Diferentes aspectos desse processo de inclusão precisam ser discutidos a fim de que alcancemos as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra.

As heterogeneidades individuais representam o terceiro tipo de heterogeneidade. Aqui estão presentes os diversos ritmos de aprendizagem, os traços de personalidade, as trajetórias individuais, a estrutura familiar, os valores individuais e familiares, as características físicas, os níveis de dificuldades de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento e os tipos de interesse.

Por fim, o último grupo está relacionado ao percurso escolar. Nesse bloco são considerados os diferentes níveis de escolaridade, idade, nível e tipos de conhecimento que os estudantes constroem fora da escola ou em etapas anteriores às que estão vivenciando.

Consideramos que todos os tipos de heterogeneidades citadas em nossa pesquisa podem se inter-relacionar e impactar os níveis de conhecimento dos estudantes e, consequentemente, as situações de ensino. Nos dados que serão discutidos nos capítulos que compõem nossas obras, essa inter-relação é discutida.

Considerando a presença de todas essas heterogeneidades na escola, como referido anteriormente, as discussões dizem respeito à educação de forma geral, sobretudo quanto às discussões conceituais mais gerais e estratégias pedagógicas que podem dizer respeito a qualquer etapa escolar. No entanto, em alguns capítulos, o foco principal está centrado na Alfabetização. Defendemos uma concepção de Alfabetização que considera as diversidades presentes e seus impactos no ensino. Desse modo, se há diversidades, também há modos diferentes de aprender, implicando o desenvolvimento, por parte do professor, de estratégias didáticas diversificadas para facilitar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, esta coleção busca contribuir para se pensar uma escola mais inclusiva, a partir do momento que traz para discussão essa temática.

Ao considerarmos a relevância dessa discussão, pontuamos também na pesquisa e nos artigos apresentados nesta coleção questões voltadas às orientações didáticas. Algumas categorias foram apresentadas no estudo: avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes; estratégias de agrupamentos dos estudantes; mediação dos professores e atitudes; ações relativas às diferenças sociais e culturais; gestão das turmas; e estratégias de planejamento das atividades.

Entendemos, por exemplo, que não se pode discutir atendimento à heterogeneidade sem levar em consideração algumas dessas orientações didáticas listadas anteriormente. Como fazer um ensino ajustado às necessidades das crianças sem pensar em uma avaliação diagnóstica? Essa avaliação vai indicar o que a criança sabe e o que ela precisa aprender, para que o docente proponha um planejamento adequado, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes. Avaliações contínuas também precisam ser realizadas ao longo do percurso para que o planejamento seja reorientado.

Assim, conhecendo a heterogeneidade presente na sala de aula, será necessário propor atividades e agrupamentos diversificados dos estudantes para realização das atividades, de acordo com os objetivos didáticos do professor. Assim, teremos situações em que as atividades sejam desenvolvidas coletivamente, em duplas ou grupos, para que os estudantes possam se ajudar. na sua realização; além da realização de atendimentos individuais, para que o docente possa mediar situações específicas. Dependendo da necessidade de cada criança, algumas ações também devem ser pensadas para garantir aprendizagens, como, por exemplo, atendimento em contraturno, dentre outras ações.

Além de todos esses aspectos elencados anteriormente, é importante garantir espaço na sala de aula para discutir com as crianças aspectos relativos às diferenças sociais e culturais, de modo a combater o preconceito.

Enfim, nossa coleção busca discutir sobre heterogeneidade e educação, e sobre heterogeneidade voltada para a Alfabetização, relacionando os diferentes tipos de heterogeneidade e seus impactos na aprendizagem, bem como discutindo estratégias didáticas para pensar o processo de ensino na realidade de sala de aula, que jamais foi ou será homogênea.

APRESENTAÇÃO DO VOLUME 2

A obra *Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização* é o segundo volume da coleção *Heterogeneidade nas práticas de alfabetização*. Assim como o Volume 1, apresenta os resultados da pesquisa "Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas", que teve como objetivo investigar o modo como a heterogeneidade dos estudantes é concebida em teses, dissertações, documentos curriculares, livros didáticos e no discurso dos professores, assim como os modos como os docentes lidam com tal fenômeno na prática cotidiana. Dando continuidade às discussões postas no Volume 1, a ênfase neste volume recai sobre as estratégias utilizadas para lidar com diferentes tipos de heterogeneidade. Foram escritos sete capítulos com tal propósito, divididos, assim como ocorreu no Volume 1, em quatro partes, correspondentes aos subprojetos que compuseram a investigação.

Na primeira parte, focada nos dados da pesquisa bibliográfica, foi inserido o capítulo *Heterogeneidade e educação: reflexões conceituais com base em teses e dissertações*, escrito por Telma Ferraz Leal, Renata da Conceição Silveira e Helen Regina Freire dos Santos, no qual foram analisadas três teses de doutorado e sete dissertações de mestrado para problematizar o conceito de heterogeneidade e os tipos de heterogeneidade que, segundo os pesquisadores investigados, impactam as experiências escolares. Partindo do pressuposto de que a heterogeneidade é fenômeno inerente à condição humana e à sociedade, mas marcada por processos de exclusões e tensões, as autoras mapearam os tipos de heterogeneidade referenciados por pesquisadores, discutindo as relações entre diversidade social e diferenças individuais, assim como seus impactos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. As autoras evidenciam que a maior parte dos trabalhos cita tanto heterogeneidades sociais quanto individuais com maior incidência de referências às diferenças individuais. Alertam que a diversidade social nem sempre é abordada de modo problematizador, que contribua, de fato, para a formação humana crítica dos estudantes.

A parte 2, dedicada à discussão sobre Currículo, também contém dois capítulos. No primeiro, *Heterogeneidade de níveis de conhecimento em documentos curriculares*, as autoras Telma Ferraz Leal e Maria Taís Gomes Santiago analisaram como documentos curriculares de dois estados de regiões diferentes (Pernambuco e Minas Gerais) e de cidades de diferentes portes em um mesmo estado (Recife e Jaboatão dos Guararapes) orientam os professores quanto ao atendimento da heterogeneidade dos estudantes no que tange aos níveis de conhecimento. As autoras discutem que esse tema está presente nos documentos oficiais. No entanto, concluíram que os documentos pernambucanos (Secretaria Estadual de Pernambuco, Secretaria Municipal de Recife e Secretaria Municipal de Jaboatão dos Guararapes) enfatizam que é preciso abordar as heterogeneidades sociais e fortalecer as identidades dos estudantes, ao passo que no documento de Minas Gerais

há, de modo mais claro, a defesa de uma educação voltada para princípios éticos, políticos, com um discurso mais geral, voltado à educação para a formação cidadã. Também são feitas discussões sobre os modos como as diferenças individuais são abordadas nas propostas curriculares. As pesquisadoras problematizam que poucas estratégias para lidar com esses diferentes tipos de heterogeneidade estão presentes nos documentos, sobretudo nos documentos pernambucanos, e que nenhum deles discute a relação entre heterogeneidades sociais e heterogeneidade de conhecimentos.

No segundo, *Educação Especial: orientações didáticas presentes em currículos*, Ana Cláudia Pessoa, Kátia Virgínia das N. G. da Silva, Rosy Karine Pinheiro de Araújo discutem sobre as condições de atendimento escolar a pessoas com deficiência e os processos de marginalização e desprezo em diferentes momentos da história.. Apesar de exporem algumas conquistas de direitos relativas à Educação Especial, evidenciam que, dentre nove currículos, apenas quatro contemplaram orientações relativas à educação de pessoas com deficiência. Os demais faziam, no documento principal, referência geral ao tema. Desse modo, alertam para a existência de poucas orientações didáticas voltadas para o ensino da pessoa com deficiência nas propostas curriculares e problematizam tal resultado.

A parte 3, com três capítulos, relata e discute os dados de análise de livros didáticos. O capítulo 4 –*A avaliação como estratégia para lidar com as heterogeneidades em sala de aula*, escrito por Juliana de Melo Lima e Ana Claudia Pessoa, apresenta reflexões acerca de como a avaliação é utilizada como estratégia para lidar com as heterogeneidades em três coleções de livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo as docentes, prevalece a concepção de avaliação formativa. No entanto, problematizam que poucas orientações são dadas sobre essa dimensão do ensino. Apesar dessa lacuna, as orientações e atividades encontradas, segundo as autoras, evidenciam a potencialidade desse tipo de material didático como auxílio ao trabalho do professor.

O capítulo 5 - *Orientações sobre estratégias de agrupamentos dos estudantes e suas relações com as heterogeneidades em livros didáticos: multisseriação e ciclos*, também produzido para problematizar livros didáticos de coleções destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, foi escrito por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Pessoa. O foco das análises está nas orientações quanto aos agrupamentos em sala de aula para realização das atividades propostas. Dentre outras conclusões, foi exposto que não há orientações aprofundadas sobre a formação dos agrupamentos em sala de aula. Principalmente no livro do aluno, segundo as pesquisadoras, as orientações induzem para a vivência de atividades individuais e coletivas.

A última parte, que apresenta os resultados da investigação da prática docente, é composta pelos capítulos 6 e 7. No sexto capítulo, de autoria de Telma Ferraz Leal, Simone da Silva Costa e Maria Daniela da Silva, intitulado *O que dizem os professores sobre*

heterogeneidade, dez entrevistas com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (três primeiros anos e multisseriadas), sobre a heterogeneidade e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita, são discutidas pelas autoras, que revelam dificuldades das docentes para relacionar de modo reflexivo possibilidades didáticas às necessidades de lidar com a heterogeneidade dos estudantes. Segundo as pesquisadoras, as docentes reconhecem a importância de lidar com a heterogeneidade em sala de aula, mas não explicitam espontaneamente a multiplicidade de tipos de heterogeneidade que impactam os processos de ensino e de aprendizagem e nem as estratégias didáticas apenas para dar conta dessa diversidade. Assim, neste capítulo, há reflexões sobre como tais ausências podem impactar as intencionalidades pedagógicas

Por fim, no capítulo 7 (*A mediação docente no tratamento da heterogeneidade em sala de aula*), Telma Ferraz Leal, Joselmo Santos de Santana e Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos discutem cenas de sala de aula com foco nas mediações das professoras em situações de ensino da leitura e da escrita com foco em como tais mediações favorecem um ensino na perspectiva da equidade, ou não. Há discussões sobre a precariedade do trabalho voltado para lidar com as heterogeneidades sociais e, ao mesmo tempo, um esforço para vivenciar diferentes estratégias de mediação considerando a heterogeneidade de conhecimentos. As dificuldades das professoras são objeto de discussão, assim como as estratégias já consolidadas.

Os sete textos que compõem este volume buscam contribuir com o debate acerca desse tema tão relevante: a heterogeneidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus impactos sobre a alfabetização. Esperamos que os temas abordados possam subsidiar novos debates.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

HETEROGENEIDADE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES CONCEITUAIS COM BASE EM TESES E DISSERTAÇÕES

Telma Ferraz Leal

Renata da Conceição Silveira

Helen Regina Freire dos Santos

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscamos analisar as concepções de heterogeneidade subjacentes a estudos na área de educação. Foram analisadas 07 dissertações de mestrado e 03 teses de doutorado, produzidas no período de 2012 a 2016.

Partindo de uma concepção de heterogeneidade como fenômeno inerente à condição humana e à sociedade, mais marcada por processos de exclusões e tensões, mapeamos os tipos de heterogeneidade referenciados por pesquisadores, discutindo as relações entre diversidade social e diferenças individuais, assim como seus impactos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, analisamos os trechos dos trabalhos selecionados, para melhor compreendermos como os estudos concebem as relações entre heterogeneidades individuais, diversidade social e a heterogeneidade de níveis de conhecimentos.

Esse tema emergiu da constatação, em outro subprojeto desta mesma pesquisa, de que há certo desequilíbrio entre a ênfase dada às diferenças individuais e à diversidade de grupos sociais no discurso de professores. A partir de dados analisados com base em observações de sala de aula e entrevistas com nove professoras alfabetizadoras de escolas públicas, constatamos que poucas vezes são explicitadas relações entre a heterogeneidade de níveis de conhecimento e diversidade social, ou relações entre as diferenças individuais e diversidade social. Para melhor entendermos tal fenômeno, buscamos investigar como o tema perpassa textos de pesquisadores da área de educação.

Antes de expor os dados analisados, buscamos discutir os pressupostos teóricos e as categorias construídas no âmbito desta pesquisa

1 I HETEROGENEIDADE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

O termo heterogeneidade não é novo, muito menos trata de fenômeno recente no campo educacional. No entanto, poucas vezes são aprofundados debates acerca das concepções subjacentes a este tema. Aspectos como ritmo ou estilo de aprendizagem são presentes em documentos curriculares ou textos de formação de professores, sugerindo-se que os docentes realizem um trabalho individualizado em sala de aula. Também é

comum ouvir comentários sobre os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes e da necessidade de um planejamento adaptado às necessidades de aprendizagem. No entanto, não é comum articular tal debate às discussões que tratam da diversidade social que compõe a sociedade e, consequentemente, o espaço escolar.

Um primeiro movimento necessário para se pensar na diversidade social é o reconhecimento dos diferentes grupos que compõem nossa sociedade. Reside aí um primeiro problema. Alguns grupos sociais são geralmente ignorados nos materiais didáticos e nas políticas, como, por exemplo, os ciganos, os ribeirinhos, assim como muitas comunidades quilombolas, com suas especificidades. Miranda (2012), em um ensaio sobre o tema, problematiza a recente inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação, no estado de Minas Gerais. A autora alerta para um desconhecimento, por parte da gestão municipal, da presença de comunidades remanescentes de quilombo em sua área de abrangência. Na pesquisa, ela aponta que seis dos 33 municípios com certificação de presença de comunidades quilombolas declaram não possuir comunidades quilombolas. Declarou, ainda, que mesmo os municípios que reconhecem a presença da modalidade de ensino nem sempre indicam ações para a educação quilombola. Segundo a autora, apenas cinco municípios apresentaram informações sobre ações para a educação quilombola.

Nas conclusões, Miranda (2012) defende que as comunidades remanescentes de quilombos precisam de uma reconfiguração da função social da escola que vise a políticas educacionais que atendam às diversidades e minimizem as desigualdades sociais. Tal reivindicação também é objeto de atenção no artigo produzido por Ribeiro (2013), ao fazer o contraponto entre educação rural e educação do campo. Esse último, segundo a autora, é um conceito pensado com base nas demandas dos movimentos sociais populares e de suas lutas voltadas ao trabalho na terra, requerendo, desse modo, políticas educacionais específicas que atendam às necessidades específicas.

Tais textos põem em relevo a consideração de que há um “quebra-cabeça” de heterogeneidades e que é necessário desenvolver políticas públicas que ultrapassem os estereótipos e promovam enfrentamento das desigualdades, considerando as relações de poder. Assim, a presença de escolas com condições dignas de funcionamento nas comunidades é uma necessidade básica, assim como a garantia de materiais e professores com conhecimentos para abordar os conteúdos curriculares gerais e as especificidades culturais das comunidades onde atuam, assim como formação de professores comprometidos com as necessidades e singularidades das comunidades.

A problemática da formação de professores também é objeto de reflexão no estudo realizado por Canen e Xavier (2011). Analisando os periódicos Cadernos de Pesquisa, produzido pela Fundação Carlos Chagas, e Revista Brasileira de Educação, produzida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), as autoras

concluíram que há maior ênfase no tratamento de temas relativos às heterogeneidades individuais do que de temas relativos às heterogeneidades sociais. Tal conclusão decorreu da constatação de que muitos trabalhos trazem discussões sobre como trabalhar na sala de aula com determinada heterogeneidade, em geral, se referindo à distorção idade e série, ou dificuldades de aprendizagem ou mesmo aspectos disciplinares. No entanto, pouco tem sido tratado, segundo tal estudo, sobre como abordar em sala de aula questões relativas às identidades coletivas, como diversidade étnico-racial, gênero, orientação sexual. Canen e Xavier (2011), então, chamam atenção de que é necessário contemplar em ações formativas questões relacionadas às identidades individuais, coletivas e institucionais que favoreçam a profissionalização docente em uma perspectiva multicultural.

Para debatermos os modos de conceber as heterogeneidades na educação, portanto, torna-se imperativo discutir os modos de conceber as diferenças. Bentes e Hayashi (2016), em relação a tal questão, mobilizam três conceitos fundamentais acerca dessa temática: normalidade, diversidade e atitude alteritária.

Normalidade, segundo Davis (2006), citado por Bents e Hayachi (2016, p. 853), diz respeito a "não possuir defeitos ou problemas físicos ou mentais", e tal conceito foi criado na primeira metade do século XIX para impor determinado padrão de ser humano como o ideal, com intenção de dominar e classificar como patológico quem não segue o padrão da normalidade.

O termo diversidade, por outro lado, é, segundo os pesquisadores, originário das teses iluministas (de igualdade de todos), as quais foram a base da Revolução Americana (1776) e da Revolução Francesa (1789) no século XVII, tendo auge na chamada pós-modernidade (século XX). Segundo Davis (2013, p. 3), citado por Bents e Yayachi (2016, p. 853), tal termo remete à ideia de que "todos são iguais, apesar das diferenças superficiais de raça, classe ou gênero". Para Sassaki (1997, p. 17), os princípios são "celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a igual importância das minorias e a cidadania como qualidade de vida". No entanto, a mobilização de tal conceito nem sempre abarca a dimensão política dessas diferenças e as disputas de poder que caracterizam nossa sociedade. Desse modo, prega-se a tolerância e a igualdade de direitos.

O terceiro conceito citado pelos autores - atitude alteritária – remete, a partir do diálogo com alguns teóricos (AGAMBEN, 2012; BUBER, 2012; BAKHTIN, 2010), à ideia de "apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença" (BETTO, 2000, p. 8). Em se tratando de pessoas com deficiências, o sentido alteritário leva a este reconhecimento com uma identidade e, como refere Davis (2013, p. 9), então, "A deficiência é uma identidade, uma forma de vida e não simplesmente uma violação de uma normalidade médica".

As sutilezas desse debate, portanto, são o alicerce para se pensar nos processos

educativos e, nesse bojo, a formação dos professores. Buss-Simão (2013), ao relatar um estudo de base etnográfica em que observou uma instituição de educação infantil, também evidenciou a necessidade de melhor compreendermos as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos. Por meio das análises das interações em sala de aula, a autora concluiu que a categoria gênero é constituidora de relações e possibilidades de ação social, assumindo o pressuposto de que o gênero é uma das primeiras classificações à qual o sujeito é condicionado. Em diálogo com Cahill (1986), evidencia que as crianças são confrontadas desde antes do nascimento à segregação entre masculino e feminino. Desse modo, podemos dialogar com as proposições de Bentes e Hayashi (2016), ressaltando a necessidade de ações de formação que tenham como pressuposto o desenvolvimento de atitudes alteritárias.

Nas observações realizadas por Buss-Simão (2013), foram flagradas várias situações em que havia falas segregadoras, normativas e enfáticas de que há brincadeiras, cores, acessórios e artefatos exclusivamente para meninos e para meninas. Assim, o estudo mostrou que na instituição escolar investigada, a construção da identidade de gênero é carregada de naturalizações acerca da dicotomia entre feminino e masculino. No entanto, evidencia também contramovimentos das próprias crianças, que, de diferentes maneiras, criavam resistência às regulações sociais. Essas mesmas crianças, em outras situações, interagiam de maneira que contribuíam com a manutenção dos estereótipos de gênero. O estudo evidencia que as diferenças de gênero precisam ser mediadas nas instituições escolares com base em informações, conhecimento e uma formação digna de possibilitar a quebra de preconceitos, relações de poder, discriminação e situações de exclusão.

Em uma perspectiva de currículo inclusivo, portanto, o enfrentamento das desigualdades sociais e do preconceito são eixos centrais do processo educativo. Apesar da estreita relação entre esses dois fenômenos, concebemos a necessidade de reconhecermos que eles impõem ações comuns e ações específicas. Os preconceitos, como salientado por Pinheiro (2011, p. 216), é uma disposição de ordem “psicológica, um fenômeno complexo e dinâmico que se constrói na mediação entre indivíduo e sociedade”. Segundo a autora, o ser humano está imbrincado numa teia de sentimentos, pensamentos, anseios e desejos de maneira constante e o preconceito seria decorrente de construção individual que se faz na relação constante com o meio. Sendo assim, não pode ser encarado simplesmente como um comportamento resultante de falta de informação. Por tal motivo, o combate ao preconceito requer ações múltiplas que incidam sobre a construção de conceitos, conhecimentos e desenvolvimento de valores e atitudes.

Alertamos, nesse sentido, que debates sobre preconceitos não devem ocorrer de modo apartado do debate sobre identidades sociais e pessoais. Os efeitos nocivos da construção de identidades subalternizantes podem ser notados em modos de interagir

com o conhecimento e com sua autovalorização como sujeito que aprende e que age socialmente. Assim, na formação de professores torna-se ponto de partida obrigatório, em uma concepção de currículo inclusivo, questões relativas à heterogeneidade, às identidades sociais, aos preconceitos, tendo como objetos os diferentes tipos de heterogeneidade.

Dias (2012), com foco na problematização da formação de professores para lidar com heterogeneidades sociais, denuncia a precariedade no tratamento da heterogeneidade étnica. Para isso, investigou a trajetória de cursos ofertados para professores de escolas públicas, por meio de entrevistas semiestruturadas feitas com os gestores, via e-mail, respondendo pelos cursos em suas secretarias e com dez profissionais (professoras e monitoras) da educação infantil. Também analisou documentos que versavam sobre os cursos.

Os cursos, segundo resultados da pesquisa, intencionavam despertar no professor reflexões críticas sobre suas próprias práticas diante dos acontecimentos cotidianos, assim como o reconhecimento do racismo institucional e estrutural existente na sociedade, rompendo com a ideologia do mito. As análises evidenciaram que a formação, mesmo descontinuada, provocou mudanças de metodologias e reorganização dos currículos. Houve, segundo a autora, a inclusão pelas professoras da temática da diversidade, as quais passaram a solicitar aos seus gestores a compra de materiais, como bonecas negras e livros com personagens negros, que passaram a ser positivamente representados. Tais atitudes se constituíram como práticas novas no tratamento voltado à diversidade étnico-racial, promovendo avanços na construção de uma educação infantil mais promotora da igualdade racial. Segundo depoimento das docentes, elas já identificaram discriminação em situações explícitas e implícitas no cotidiano escolar. As professoras passaram a dominar mais conceitos e conhecimentos sobre a temática após o curso, o que auxiliou na formulação de respostas às manifestações relativas a questões referentes ao racismo, discriminação e preconceito na escola. Assim, a formação das professoras, com base nestes relatos, foi fundamental para gerar respostas para essas questões. Apesar disso, a autora relatou que uma professora apresentou atitude ambígua e menos interessada no trabalho: "[...] ao mesmo tempo em que considerava a sociedade racista, argumentava a ausência de sua manifestação na escola onde atuava [...]" (DIAS, 2012, p. 672).

As conclusões explicitadas evidenciam, por um lado, os ganhos da ação formativa analisada e, por outro, os obstáculos à promoção de políticas de formação nesta área, sobretudo em decorrência da concepção arraigadamente presente na sociedade deste país do "mito da democracia racial". Tal percepção gera descrenças no que se refere à existência de preconceito, discriminação e racismo na sociedade e na sala de aula, o que leva os professores a questionamentos a respeito dessas discussões que estão entremeadas ao âmbito educacional.

Dificuldades para lidar com heterogeneidades sociais na escola também foram

apontadas por Vieira e Matsukura (2017), ao tratarem sobre educação sexual na adolescência. A pesquisa buscou identificar e caracterizar as práticas de educação sexual desenvolvidas em escolas de ensino fundamental da rede pública de um município de grande porte do interior de São Paulo, bem como investigar a concepção dos professores envolvidos com as práticas sobre educação sexual. Dez professores do ciclo II foram entrevistados.

O estudo mostra que a educação sexual na escola é abordada em um modelo biológico-centrado e preventivo. Apesar de documentos como os PCNs e ECA serem citados, os professores evidenciaram que buscavam abordar o cuidado/orientação e prevenção de DSTs e de gravidez na adolescência, deixando de lado questões de dimensões mais socioculturais como autoestima, formação de identidade, situações referentes à aparência física e ao bullying. Desse modo, as autoras mostraram que aspectos mais subjetivos da sexualidade não são ainda bem desenvolvidos na escola.

Nos depoimentos dos professores, foram identificadas dificuldades para lidar com uma abordagem mais interdisciplinar no tratamento dessas questões, com a quebra de tabus e com discussões que foquem de maneira mais aberta sobre valores éticos, religiosos e culturais e que abram espaço para o respeito às diversidades. Para que tal modelo biopsicossocial seja praticado nas escolas, seria necessário difundir uma concepção da adolescência como um fenômeno para além da questão biológica, privada e individual, mas também como um construto sociocultural. Assim, seria necessário conceber a sexualidade como atrelada tanto aos desejos e valores pessoais, como à formação e estruturação de identidade dos sujeitos em dimensões mais amplas, dimensões subjetivas, sociais e culturais.

Esses estudos, portanto, colocam em evidência a necessidade de abordar o debate sobre heterogeneidade na formação de professores de modo problematizador, de maneira a ajudarmos o docente a lidar com as diferentes identidades sociais. Esse tema aparece de diferentes modos. Fonseca-Janes, Silva Júnior e Oliveira (2013), por exemplo, ao analisarem a constituição dos cursos de Pedagogia no interior paulista, discutem sobre o impacto das mudanças nesses cursos na formação profissional em uma perspectiva inclusiva. Os autores atentam que as mudanças relativas à extinção das habilitações, incluindo aí a habilitação em Educação Especial, não parecem implicar perda da perspectiva inclusiva. Eles explicam que:

> Apesar de as diretrizes apontarem a diversidade e as necessidades educacionais especiais como eixos importantes de formação, faz-se necessário destacar que não se deve confundir a formação na perspectiva da Educação Inclusiva com a Educação Especial, pois são domínios de conhecimentos e de atuação que se diferenciam na prática educacional (FONSECA-JANES; SILVA JÚNIOR e OLIVEIRA, 2013, p. 6).

Desse ponto de vista, é salientada a importância da reflexão de que não basta haver

prescrições de respeito e reconhecimento à diversidade produzida dentro da educação especial: é preciso conhecimento e comprometimento em efetivar a educação especial em uma perspectiva inclusiva e que não represente apenas agregar o aluno com deficiência, mas sim torná-lo de fato sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, diferentes autores, abordando diferentes tipos de heterogeneidades, denunciam precariedades e avanços ao longo da história da educação, deixando-nos a importante aprendizagem acerca da necessidade de politizar esse debate rumo à ideia de que ele remete a enfrentamentos sociais mais amplos, relativos às desigualdades e ao combate aos preconceitos. No entanto, não identificamos trabalhos que tivessem como foco as relações entre essas temáticas e as heterogeneidades de níveis de conhecimento, que também provocam exclusões e sofrimento aos estudantes. Não identificamos trabalhos que tematizassem as relações entre essas heterogeneidades sociais e as heterogeneidades individuais. São esses, portanto, nossos focos centrais de reflexão neste artigo.

2 I METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta investigação foi a pesquisa bibliográfica. O corpus da investigação foi construído por meio da coleta de teses e dissertações depositadas na plataforma da CAPES (catálogo de Teses e Dissertações da CAPES), com filtro da área de conhecimento (Educação), período (2011 a 2016) e descritores: “heterogeneidade”, “homogeneidade”, “diversidade” e “diferenças individuais”, o que nos trouxe o total de trabalhos expresso na Tabela 1.

Descritor	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Heterogeneidade	15	18	19	24	14	17	107
Homogeneidade	04	07	03	04	02	06	26
Diversidade	214	193	271	305	332	409	1.724
Diferenças individuais	00	02	05	07	03	02	19

Tabela 1: Levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Fonte: as autoras, com base no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

Após o levantamento do total de trabalhos, estes foram submetidos a análise dos títulos e objetivos e redução dos trabalhos repetidos. Ao final, foram selecionados os 10 trabalhos que tinham relação mais direta com o tema desta investigação: heterogeneidade e alfabetização, conforme listagem a seguir.

	Título	Autor	Tipo Dissertação ou Tese	Ano	Universidade	Quantidade de páginas
D1	*Organização de turmas e desempenho em leituras*: um estudo de caso.	GOMES, Sueli Guimarães.	Dissertação	2011	Universidade Estácio de Sá	100 f.
D2	*“Ainda não sei ler e escrever”*: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS.	SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de.	Dissertação	2014	Universidade Federal da Grande Dourados	138 f.
D3	*Alfabetização em turmas multisseriadas*: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens.	SÁ, Carolina F. de.	Dissertação	2015	Universidade Federal de Pernambuco	183 f.
D4	*Heterogeneidade na sala de aula*: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica.	GUIMARAES, Miriam B.	Dissertação	2013	Universidade de São Paulo.	189 f.
D5	*Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética*: estudo da prática docente	SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia da.	Dissertação	2016	Universidade Federal de Pernambuco	218 f.
D6	*O tratamento da heterogeneidade em uma pedagogia coletiva*: maneiras de fazer de professoras alfabetizadoras.	SILVA, Nayanne Nayara Torres.	Dissertação	2014	Universidade Federal de Pernambuco/ Centro acadêmico do agreste	134 f.
D7	*A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.*	SILVEIRA, Renata da Conceição.	Dissertação	2013	Universidade Federal de Pernambuco	207 f.
D8	*Educação do Campo*: Narrativas de Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas	ANDRADE, Elizete Oliveira de.	Tese	2016	Faculdade de Educação São Paulo	
D9	*Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado a heterogeneidade das aprendizagens*: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos.	OLIVEIRA, Solange Alves de.	Tese	2010	Universidade Federal de Pernambuco	446 f.

D10	*Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas*.	MILANESIO, Ivete Picarelli.	Tese	2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	194 f.

Quadro 1: títulos e dados bibliográficos das teses e dissertações

Fonte: as autoras (2022).

Adotamos, para análise das teses e dissertações, uma abordagem qualitativa de pesquisa. Para as análises dos dados captados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1997), considerada aqui como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Adotando tal perspectiva, seguimos as etapas sugeridas pela autora. Na primeira etapa fizemos o levantamento dos textos, com base na consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e leitura dos títulos e resumos de cada trabalho para seleção dos que seriam analisados. Nesta fase, o objetivo foi selecionar 10 pesquisas que tivessem relação mais direta com o tema: heterogeneidade e alfabetização.

Na segunda etapa, a leitura das pesquisas foi realizada para a construção das categorias e codificação, por meio da organização de quadros. No preenchimento dos quadros foram selecionados trechos que se referiam às categorias criadas. Tais trechos muitas vezes se encaixavam em diferentes categorias. A partir dessa organização analisamos a ocorrência, a inocorrência e a recorrência dos aspectos relativos a cada categoria. Na categorização dos dados foi considerado tanto o que era discutido nos capítulos de fundamentação das pesquisas, quanto os resultados e conclusões. Cada texto foi submetido a duas análises, realizadas por leitores distintos. Em reunião do grupo de pesquisa todas as discordâncias eram discutidas para a tomada de decisão acerca da adequação das classificações feitas.

Por fim, no tratamento dos dados, concluímos nossas interpretações sobre os estudos analisados, através de uma checagem final das categorias e de uma síntese das informações levantadas. Nessa fase da análise, nos dedicamos ao processo de localização de evidências e inferências a partir da categorização.

3 I RESULTADOS

Como anunciado anteriormente, neste estudo buscamos analisar as concepções de heterogeneidade presentes em teses e dissertações na área de Educação. Para tal, as análises foram feitas em duas grandes categorias: heterogeneidades sociais

e heterogeneidades individuais. Inicialmente cada uma das categorias será tratada isoladamente e posteriormente, no tópico de conclusões, será exposta a síntese acerca das relações entre elas.

3.1 Heterogeneidades sociais

As análises relativas à macrocategoria Heterogeneidades sociais indicaram sete microcategorias: heterogeneidade étnico-racial; heterogeneidade de gênero; heterogeneidade quanto à orientação sexual; heterogeneidade de classe social; heterogeneidade religiosa; heterogeneidade de região; e heterogeneidade geracional. No Quadro 02 estão assinalados os documentos que contemplaram tais tipos de heterogeneidade.

Subcategoria	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	Total
Comentários gerais	--	--	--	X	--	X	X	--	X	X	5
Classe social	X	--	X	X	--	--	--	--	--	X	4
Étnico-racial	--	X	X	X	--	--	--	--	--	--	3
Gênero	X	--	--	X	--	--	--	X	--	--	3
Religiosa	--	X		X	--	--	--	--	--	--	2
Regional	--	--	X	X	--	--	--	--	--	--	2
Geracional	--	X	X		--	--	--	--	--	--	2
Orientação sexual	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 02: Documentos que contemplam os diferentes tipos de heterogeneidade

Fonte: as autoras (2022).

Um primeiro destaque a ser feito é que um dos tipos de heterogeneidade – orientação sexual – não é tratado em nenhum documento. Tal dado pode revelar que embora a educação sexual na escola seja reportada em bases legais de referência para o ensino, ainda é abordada de maneira muito restrita. De acordo com a pesquisa de Vieira e Matsukura (2017), já apresentada, o tema "orientação sexual" é tomado como verdadeiro tabu. Assim, as práticas docentes acabam não favorecendo a formação integral dos alunos, pois não garantem o aprendizado de conhecimentos relevantes, contextuais e importantes para lidar com as interações sociais que envolvem diversidade quanto às orientações sexuais.

Outro destaque é que um dos documentos não fez nenhuma referência às heterogeneidades sociais (D5). Outros documentos fizeram referências gerais à questão da heterogeneidade, mas não abordaram especificidades dos tipos de heterogeneidade

(D6, D7, D9), tal como transcritos a seguir:

> Conforme Sacristán (2002, p. 15), "A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa". Desse modo, fica claro que o ambiente escolar reflete dentro do seu espaço muitos dos fenômenos presentes na sociedade, uma vez que tal ambiente encontra-se intimamente imbricado ao meio social, sendo, na realidade, parte dele. **(**SACRISTÁN, 2002, apud SILVA, Nayanne Nayara Torres, 2014) (D6, p. 21)
>
> Além disso, Asfora e Souza (2012), baseadas em nossa Constituição Federal de 1988, reafirmam que a igualdade de condições de acesso e permanência na escola é um direito de todos, mas que precisa ainda ser viabilizado e garantido em nosso sistema escolar. Enfatizam que, sobretudo no ciclo de alfabetização, a consolidação da leitura e da escrita é um direito que até então não vem sendo efetivado, propondo, portanto, que uma reformulação curricular atenda à diversidade e heterogeneidade encontrada nas escolas dando espaço a práticas inclusivas que promovam as aprendizagens estabelecidas pela própria lei (D7, p. 62-63).
>
> Estão oficialmente presentes, na proposta ora vigente, alguns princípios: o de igualdade, o qual teria como objetivo o acesso por todos ao conhecimento científico, cultural e socialmente construído pela humanidade; o princípio do reconhecimento das diferenças, que defende a busca de diferentes alternativas que atendam a essa construção do conhecimento, reconhecendo que o ser humano é complexo; o princípio da inclusão, que por meio de estratégias de ensino objetivaria promover a todos o acesso ao conhecimento com intervenções apropriadas; o princípio da integralidade, o qual romperia com a fragmentação do conhecimento, presente no sistema seriado, e admitiria que o processo de construção do conhecimento é marcado por contínuos conflitos e o princípio da autonomia, cujo objetivo seria capacitar o sujeito para a tomada de decisão, de acordo com seus interesses e necessidades (D9, p. 53).

Percebemos que, em geral, as pesquisas voltadas para a heterogeneidade na sala de aula têm se dedicado mais a aspectos relativos aos diferentes níveis de conhecimento sem articular de modo mais aprofundado tal discussão a questões relativas às heterogeneidades sociais. Há, na realidade, a afirmação de um pressuposto geral de que é necessário reconhecer a diversidade e garantir a aprendizagem a todos. A ausência de uma discussão mais explícita e aprofundada acerca de como a diversidade social impacta as heterogeneidades de níveis de conhecimento pode ocasionar a recorrência maior a apresentação de um princípio geral de respeito à diversidade humana e garantia de aprendizagem. Conforme as reflexões levantadas por Canen e Xavier (2011), já apresentadas nesse texto, a heterogeneidade individual muitas vezes é mais contemplada nas formações de professores em detrimento das heterogeneidades sociais. Possivelmente, tal dado seja reflexo de uma falta de compreensão maior acerca de como lidar com as questões relativas à diversidade com crianças e/ou de uma concepção de que as heterogeneidades de níveis de conhecimento têm relação mais direta com as diferenças individuais, como ritmos de aprendizagem.

Os documentos D4 e D10 também apresentaram trechos mais gerais sobre a questão da heterogeneidade, tal como expostos a seguir, mas, como será exposto adiante, fazem referência a tipos específicos de fatores de diversidade:

> O documento cita **a gestão no que se refere à questão de heterogeneidade sociocultural dos estudantes e a consideração da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa** [grifo nosso]. Com isso, consubstanciam-se, a nosso ver, a necessidade de atendimento a heterogeneidade dos grupos de alunos e o respeito a singularidade do aluno em seu processo de aprendizagem como características que compõem qualidade da educação (D4, p. 55).
>
> Sendo assim, cada indivíduo possui uma forma singular de desenvolvimento que resulta de diferentes fatores biológicos, sociais e culturais que, segundo Rego (1999), é impulsionado pelos processos de aprendizagem [...] (D10, p. 50).

Nos dois trechos expostos – D4 e D10 – a diversidade social e as diferenças individuais são citadas como fatores de heterogeneidade e há indicação de que é necessário considerá-las como elementos para definição das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Não há discussão acerca das relações entre diversidade de identidades sociais e singularidades individuais nem sobre a necessidade de considerar que tais diversidades implicam em constituição de homogeneidades em meio às heterogeneidades, o que diz respeito às identidades sociais.

Miranda (2012) fala sobre um grande "quebra-cabeça" de heterogeneidades, que demanda políticas públicas que devem ultrapassar os estereótipos e as relações de poder explícitos neste campo. Com base nesta metáfora, defendemos que no interior desse complexo grupo heterogêneo encontram-se os grupos homogêneos quanto a diferentes identidades sociais e isso faz com que haja a necessidade de se pensar políticas públicas que integrem esses diferentes grupos através da função social da escola de oferecer um atendimento equitativo e favorecer o acesso de todos, ao mesmo tempo em que atenda às especificidades de cada grupo. Nos tópicos a seguir, alguns tipos de heterogeneidades que implicam identidades de grupos sociais serão tratados em suas especificidades.

3.1.1 Heterogeneidade de classe social

A pesquisa D10, além de realizar comentários gerais sobre as heterogeneidades sociais, faz referência à heterogeneidade de classe social: "[...] incorporou uma grande quantidade de alunos e alunas nas escolas, oriundos de classes diferentes, de culturas diferentes, com formas e ritmos de aprender distintos e relações familiares diversas" (D10, p. 62).

D10 teve como objetivo verificar como ocorre a prática pedagógica diante da diversidade cognitiva (elementos que influem na aprendizagem) em turmas heterogêneas

dos anos iniciais do ensino fundamental. As análises feitas evidenciam que a escola tem um papel social e que através de um diálogo com o ambiente histórico-cultural os docentes podem favorecer a aprendizagem das crianças, tanto pelo protagonismo dessas no processo de aprendizagem quanto pela interação indiscriminada dos alunos. Citando Perrenoud (2001), Milanesio (2013, p. 141) "alerta para o fato de que na interação, base do trabalho docente, nem todos os alunos são valorizados da mesma forma, mesmo que seja involuntariamente, nem todos recebem respostas e nem todos são ouvidos como deveriam." A diversidade quanto à classe social é apresentada como um dos fatores que interferem nessa desigualdade de atendimento. A pesquisa evidencia, assim, a necessidade de um reconhecimento da dimensão emocional e interacional do fazer pedagógico frente à diversidade dos alunos.

A categoria classe social foi o tipo de heterogeneidade mais recorrente (40% dos documentos). Carraher (1989), em estudo histórico sobre fracasso escolar, mostra que durante muito tempo era hegemônica uma concepção de que as crianças oriundas de níveis socioeconômicos mais baixos tinham baixa perspectiva de sucesso escolar por terem carências psiconeurológicas, pobreza de linguagem, carência cultural, dentre outros estereótipos usados para culpabilizar os estudantes e suas famílias pelo fracasso da escola. Tais preconceitos foram sendo desfeitos ao longo do tempo, mas ainda permeiam discursos na sociedade. Nos últimos anos foram mais recorrentes os discursos de que as crianças oriundas de famílias com grande precariedade socioeconômica têm capacidade para aprender e que são dotadas de cultura e de saberes. No entanto, o aprofundamento de estudos acerca de como o pertencimento a grupos desfavorecidos economicamente afeta negativamente a escolarização não foi suficiente, assim como as reflexões acerca das estratégias pedagógicas para lidar com essa desigualdade social são ainda incipientes. Além do D10, outros documentos também citaram aspectos relativos à classe social, como pode ser verificado nos trechos a seguir.

> O diretor mescla as turmas sem homogeneizar os estudantes quanto a classe social, gênero ou idade – essa atitude faz com que os professores realizem um ensino para equidade (D1, p. 84).
>
> Origem social dos alunos e resultados educacionais parecem caminhar juntos. Abandono escolar, repetência, nível de estudos alcançados, bem como tipo de estudos desenvolvidos e baixo desempenho escolar são comuns na trajetória escolar dos alunos mais pobres (D1, p. 61).
>
> A autora aponta, ainda, que a escola não tem favorecido o desenvolvimento destes conhecimentos para as crianças de classe baixa, uma vez que "as finalidades que a escola atribui, teoricamente, a certos usos da escrita são geralmente abordadas na perspectiva da classe média e estão, por vezes, sensivelmente distantes das finalidades percebidas pela criança em situações extraescolares" (D3, p. 32).
>
> Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de

> desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma nem ocorre nos mesmos termos que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais que qualquer outro momento da nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos [...] (OLIVEIRA, 2007.p.182, in Guimarães, 2013, p. 46) (D4, p. 46).

O trecho transcrito de D1 revela o pressuposto de que é necessário agrupar as crianças nas turmas sem tentativa de homogeneização quanto a fatores sociais. Dentre outros tipos de heterogeneidade, cita a classe social. No Brasil, de modo geral, crianças de famílias de poder aquisitivo mais baixo frequentam escolas públicas. As crianças de níveis socioeconômicos médio e alto geralmente frequentam escolas privadas, mas há mistura nas escolas quanto a tal aspecto. Na referida pesquisa, foi identificado que este tipo de informação não interfere nos processos de agrupamento dos estudantes.

Segundo o trecho citado, apesar de a pobreza ser indicada como fator impactante sobre o desempenho escolar, a enturmação dos estudantes que agrega os alunos de diferentes grupos sociais ajuda os professores a promoverem um ensino mais equitativo.

A pesquisa D4 também denuncia que os setores mais pobres sofrem mais os fenômenos de reprovação e evasão, no entanto, indicam que em comparação com outros períodos da história, têm reprovado menos e evadido menos. Desse modo, pode-se inferir que algumas mudanças podem ter permitido uma educação mais equitativa. Tal conclusão, no entanto, não minimiza a gravidade das grandes desigualdades sociais.

O estudo D3 foca a discussão no argumento de que o fracasso da escola decorre de que as práticas escolares atribuem/valorizam os usos da escrita próprios das camadas de nível socioeconômico médio. Essas pesquisas, portanto, relacionam a categoria classe social e heterogeneidade de níveis de conhecimento, mas na perspectiva de que faltam à escola mudanças que valorizem as diferentes práticas culturais da sociedade. Há implicitamente uma orientação didática de que seria importante abordar um ensino da leitura e escrita sensível às práticas sociais vivenciadas por essas crianças.

3.1.2 Heterogeneidade étnico-racial

As heterogeneidades étnico-racial e de gênero foram contempladas por 30% dos documentos. O tipo de heterogeneidade étnico-racial foi encontrado em D2, D3 e D4. Os extratos a seguir ilustram como essa microcategoria foi abordada nos trabalhos.

> É preciso lembrar que, ao investigar qualquer dificuldade apresentada pelos alunos indígenas, no seu desenvolvimento quanto à leitura e a escrita, é necessário um diálogo intercultural, pois como ensina Geertz (2001), trata-se de um campo com significados diversos, do qual se deve buscar conhecer e compreender (D2, p. 3).

> Tais características expressam, no município, as múltiplas realidades que compõem a Educação do Campo, com escolas dentro de assentamentos e acampamentos rurais e comunidades quilombolas, por exemplo (D3, p. 75).

> Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma nem ocorre nos mesmos termos que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais que qualquer outro momento da nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos [...] (OLIVEIRA, 2007.p.182, in Guimarães, 2013, p. 46) (D4, 46).

Tais extratos dialogam com o que Miranda (2012) nos alerta sobre a necessidade de formulações legais para a modalidade do ensino indígena, do campo, de comunidades ribeirinhas e quilombolas que deem certa visibilidade e garantia mínima de atuação, e uma reconfiguração da função social da escola que vise a políticas educacionais que atendam às diversidades e minimizem as desigualdades sociais.

3.1.3 Heterogeneidade de gênero

As referências à heterogeneidade de gênero ocorreram nos documentos D1, D4 e D8. Este último trabalho citado – D8 – aponta para a necessidade de considerar o gênero, além de outros tipos de heterogeneidade para a definição de políticas. Na pesquisa relatada, o foco é a educação do campo:

> As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, reunindo grupos de alunos/as com diferenças de série, sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade, inerente ao processo educativo, deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural (D8, p. 39).

O trabalho D8, assim como outras pesquisas, cita o fator sexo, que está na base da discussão sobre gênero, mas não faz uma discussão sobre temas relevantes para a discussão de gênero, que extrapola questões biológicas. O estudo não aponta estratégias acerca de como definir ações que tenham como foco o trabalho com essa diversidade e seus impactos sobre a educação.

Em D1, uma das ações que têm relação com as definições da organização escolar sensível ao fenômeno da heterogeneidade – processos de enturmação – é o objeto de reflexão. A autora concluiu que:

> O diretor mescla as turmas sem homogeneizar os estudantes quanto a classe social, gênero ou idade – essa atitude faz com que os professores realizem um ensino para equidade (D1, p. 84).

Assim como em D8, a referência a sexo citada em D1 não incorpora discussões mais substanciais sobre relações de gênero. Como foi dito anteriormente, neste estudo o foco é na discussão entre os critérios de enturmação e a progressão de aprendizagem dos estudantes. O trecho anterior sinaliza para uma concepção de que a heterogeneidade da turma, garantida no processo de enturmação, favoreceria um ensino equitativo, desconsiderando os vários estudos que evidenciam as exclusões e discriminações que ocorrem no cotidiano escolar, tal como discutido por D4. Também aparecem, em alguns trechos do trabalho D1, a concepção de que, apesar das boas estratégias de enturmação, há estudantes que não progridem em suas aprendizagens por falta de esforço individual, como no trecho a seguir:

> De nada valem o conforto das salas de aula bem equipadas, a preocupação com a alimentação de boa qualidade, a facilidade do transporte escolar, a distribuição gratuita do livro e do material didático, a segurança de profissionais capacitados e adequadamente remunerados, se o grupo de alunos não aderir ao processo ensino-aprendizagem, se não estiverem ávidos por novos conhecimentos e desejosos de dominarem os novos instrumentos de informação (D1, p. 87).

Em um sentido contrário à ideia de que as estratégias de enturmação considerando a heterogeneidade dos estudantes seriam garantias para o trabalho efetivo na perspectiva de um currículo inclusivo, D4 dialoga com outros pesquisadores para evidenciar dificuldades de atendimento às heterogeneidades:

> Aquino (1998) na publicação Diferenças e Preconceitos na Escola apresentou uma série de artigos de pesquisadores que discorreram sobre tipos de diferenças nos alunos, como déficits cognitivos, diferenças raciais, religiosas, sociais, de gênero e outras e relacionaram com as dificuldades que a instituição escolar tinha de absorvê-los de maneira adequada no sistema de ensino, condição que, não raro, atraía o preconceito contra esses alunos e reforçava a visão negativa de que eram vítimas (D4, p. 90).

Os três trabalhos citados anteriormente (D1, D4 e D8), que fazem referências à heterogeneidade de gênero, explicitam a defesa por uma proposta inclusiva nas práticas educativas e nas políticas públicas. Com base nas ideias de West e Zimmerman (1987), a pesquisadora Buss-Simão (2013, p. 942) explica que “o gênero não é um conjunto de traços, nem uma variável e nem um papel, mas o produto de ações sociais de algum tipo”.

Desse modo, a discussão sobre gênero precisa aparecer mais como objeto de reflexão pelos estudantes. Nenhum dos 10 trabalhos analisados apresentam esse objetivo.

A necessidade de incluir tal tema nos planejamentos didáticos decorre de que a naturalidade que há nesta dicotomia entre feminino e masculino faz com que muitas vezes essa percepção de sua posição no espaço social seja superada pela simples curiosidade ou encantamento pelo que é diferente ou até muitas vezes “proibido”. E isso faz com que as crianças, de diferentes maneiras, criem resistência às regulações sociais, embora também

em outros momentos possam interagir de maneira que contribuam com a manutenção dos estereótipos de gênero, o que corrobora para a permanência de valores e atitudes que discriminam e excluem mulheres, além de ser uma forma de negação ou omissão frente às diferentes práticas de violência praticadas na sociedade contra esse grupo.

Vimos que os documentos analisados não adentram nem se aproximam dessas questões mais específicas, como essa dicotomia entre o essencialismo da criança e os valores e regras sociais que vão lhe atribuindo. Alertamos, portanto, para a necessidade de ampliarmos os estudos que foquem na discussão de que as diferenças estabelecidas entre os gêneros não são simplesmente físicas ou biológicas; são, muito além disso, sociais e culturais.

3.1.4 Heterogeneidade religiosa

A heterogeneidade religiosa foi citada por apenas dois documentos. D2 tem como objetivo "compreender as práticas sociais e culturais envolvidas no campo da leitura e da escrita, dos alunos indígenas considerados com fracasso escolar" (p. 201). Dentre outras conclusões, aponta que as práticas observadas sinalizam "pouca ou nenhuma valorização quanto aos saberes dos alunos, sobre a sua cultura, o seu cotidiano" (Resumo). No entanto, identificou nas respostas e intervenções dos estudantes "a riqueza de histórias, de criatividades, de saberes culturais, não somente da sua cultura, mas da cultura do outro, nesse caso pela proximidade da sociedade não indígena" (p. 121). Desse modo, parece haver uma conclusão de que as práticas de ensino não consideram suficientemente a heterogeneidade, mas os estudantes reconhecem as diversidades. O estudo tem como base a abordagem dos Novos Estudos do Letramento, tendo como pressuposto que

> [...] os Novos Estudos do Letramento concebem a leitura e a escrita como práticas sociais, não apenas como o reconhecimento de códigos utilizados na língua escrita, mas com a possibilidade de novos olhares produzidos sobre espaços diversos, como o da família, do trabalho, da religião, onde se constroem novos significados, novas representações, novas "verdades" (SÁ, 2015, p. 120).

A religião, portanto, é contemplada como categoria de análise das práticas de alfabetização observadas e considerada como fator relevante de heterogeneidade dos estudantes.

D4 também faz referência à heterogeneidade religiosa. É uma pesquisa que tem como tema as representações dos professores quanto à heterogeneidade na sala de aula. As análises são feitas tendo como pressuposto a educação inclusiva, que tem como objetivo, segundo a autora, [...]a eliminação da exclusão social, ideal ao qual se subordinam atitudes e condutas afins com uma gama de atividades, como raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (D4, p. 87).

A religião, assim como outros tipos de heterogeneidade, aparece neste trabalho como diversidade a ser considerada para o combate da exclusão social. O documento D2, por tratar-se de uma pesquisa no âmbito indígena, abarca um maior atendimento a outras heterogeneidades e sinaliza para outros aspectos da diversidade cultural e religiosa. O D4 resgata a perspectiva de entender os processos de aprendizagem por um viés de relações entre alunos e escola e mostra o combate de preconceitos culturais, sociais e religiosos nas experiências escolares.

3.1.5 Heterogeneidade de região

As heterogeneidades regional e geracional, assim como a religiosa, foram citadas em apenas dois documentos (20%). Em relação à heterogeneidade regional, foram encontradas referências nos documentos D3 e D4.

D4 dedica-se a evidenciar as desigualdades regionais no país, denunciando a negligência do estado para com a educação dos povos do campo. A autora tem como objeto de investigação as estratégias docentes em turmas multisseriadas, com foco na heterogeneidade de níveis de conhecimento. Reconhece a diversidade de povos do campo e defende a existência de escolas nas próprias comunidades, pois, segundo a autora, "um primeiro aspecto levantado é o da possibilidade de as crianças estudarem em suas próprias comunidades, 'o que reforça o sentido de pertencimento' e favorece a convivência na escola e comunidade" (SOUZA e SANTOS, 2013, p.15). (D3, p. 10).

D4, como foi exposto, parte da defesa da educação inclusiva. Apresenta dados produzidos pelo movimento Todos pela Educação, que ressaltam processos de exclusão e desigualdades regionais, como o trecho a seguir:

> Outro dado alarmante indica que os meninos pretos do Norte e Nordeste, cujos pais não têm o Ensino Fundamental completo, representam o grupo mais propenso a repetir ou abandonar a escola, sendo tal probabilidade de 65% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012). (D4, p. 99)

O documento D4 foi o que abordou maior quantidade de heterogeneidades. O objetivo da pesquisa foi identificar como, frente às mudanças e transformações no cenário educacional e no campo social, os professores da educação básica lidavam com as heterogeneidades das classes. As análises evidenciaram que grande parte das professoras conseguem estabelecer representações acerca do fenômeno da heterogeneidade e estabelecem diferentes representações a seu respeito, desde o respeito à diversidade dos alunos e o atendimento às suas especificidades (em menor proporção) até a padronização de objetivos didáticos unificados e sem a consideração dos conhecimentos prévios do aluno (em maior incidência), voltando-se para um ideal mais homogeneizador.

3.1.6 *Heterogeneidade geracional*

Quanto à heterogeneidade geracional, nos documentos D2 e D3 foram encontradas referências, conforme citações a seguir.

> Em sua pesquisa sobre brincadeiras e jogos indígenas na Aldeia Panambizinho, Cruz (2012) relata que ao entrevistar as indígenas idosas, a fim de conhecer as suas brincadeiras do passado, verificou que enquanto crianças essas idosas dedicavam suas vidas, juntamente com os seus pais, trabalhando na roça ou cuidando dos seus irmãos menores. Mesmo quando encontravam algum tempo para brincar, essa brincadeira era voltada para imitar os adultos ao varrer o pátio da aldeia ou ao fazer a comida para a família (D2, p. 23).
>
> Os dilemas da heterogeneidade podem ser transformados em possibilidades de trabalho pedagógico que se pautem pelo respeito aos diferentes tempos-idade geracionais, com suas especificidades de socialização, aprendizagens e formação (ARROYO, 2010). (D3, p. 14).

O documento D2 fez referência, além da heterogeneidade geracional, às heterogeneidades étnico-racial e religiosa. Como já foi anunciado, o objetivo da pesquisa foi compreender as práticas sociais e culturais, envolvidas no campo da leitura e da escrita, dos alunos indígenas considerados com fracasso escolar. Os dados evidenciaram que os professores indígenas compreendem a leitura e escrita em seu caráter funcional e como benefícios para si e para a sua comunidade.

Em relação à categoria heterogeneidade geracional, ela aparece no texto como um elemento a ser considerado no contexto educacional, sobretudo em relação aos conhecimentos sobre as práticas sociais vivenciadas por pessoas de diferentes gerações, ressaltando-se as vivências das pessoas idosas. São expostas reflexões sobre práticas culturais da comunidade em que os idosos eram responsáveis e do distanciamentos das práticas escolares:

> [...] por um lado, o discurso governamental é de que o ensino precisa ser aos moldes do conhecimento tradicional do povo, por outro lado, os professores indígenas, em especial os mais jovens, nem mesmo conhecem todos os desdobramentos que envolvem a sua cultura, pois este "poder" ancestral pertence somente aos mais idosos (D2, p. 41).

Na análise de uma das atividades, é exposto que

> O fato de o aluno não conhecer nenhuma história do seu povo deve ser levado em consideração, pois a história indígena, milenarmente passada por gerações tem sido esquecida, inclusive pelo povo Terena, comprometendo a continuidade do conhecimento de histórico e cultural do povo (D2, p. 95).

Quanto ao estudo D3, a discussão não contempla reflexões sobre heterogeneidade geracional. Essa categoria aparece apenas em um citação, como forma de marcar o posicionamento da necessidade de considerar aspectos geracionais no ensino. O objetivo dessa pesquisa, já citado, foi investigar as estratégias didáticas utilizadas por uma professora

de turma multisseriada do campo para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos infantis sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando as mediações docentes e as diferentes formas de agrupamento para a realização das atividades frente aos diferentes níveis de conhecimentos dos alunos.

Os estudos citados explicitam posições que se afastam da ideia homogeneizadora tão enraizada no nosso modelo educacional, discutida por Chaluh (2006), que mostra a escola como uma instituição com caráter excludente que não consegue acolher e dar expressão às "singularidades", se configurado, historicamente, como um instrumento mimético à cultura dominante e homogeneizante. Para Campos (2007, p. 5):

> [...] ao manter a pedagogia tradicional a escola exclui, reprova e torna fracassado o aluno que não está dentro dos padrões estabelecidos por ela, que homogeneíza aos alunos. Trata como iguais os cidadãos e esquece os indivíduos. Apostando na inclusão, esse é o primeiro passo para o fracasso.

Nessa pedagogia tradicional, saberes agregados na convivência entre diferentes gerações não são valorizados. A escola fecha-se em si, não trazendo para o seu cotidiano o diálogo com pessoas da comunidade que detêm conhecimentos sobre a história, as expressões culturais do povo e, desse modo, promove pouco o diálogo entre gerações.

3.2 Heterogeneidades individuais

Por meio das análises dos documentos relativas à macrocategoria Heterogeneidades Individuais foram construídas cinco microcategorias: Ritmos de aprendizagem; Experiências e trajetórias individuais e familiares, Tipos de interesses; Traços de personalidade e comportamentais; Características físicas. No Quadro 02 estão assinalados os documentos que contemplaram tais tipos de heterogeneidade.

subcategoria	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	Total
GERAL		X		X		X			X	X	5
Interesses individuais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Traços de personalidade e comportamentais	X	X	X	X	X		X			X	7
Ritmos de aprendizagem			X	X		X	X	X	X	X	7
Experiências e trajetórias individuais e familiares	X	X	X	X			X	X		X	7
Características físicas				X	X						2

Quadro 2: Tipos de heterogeneidades individuais contemplados nas teses e dissertações

Fonte: as autoras (2022).

Primeiramente, destacamos que D6 e D9 fizeram referência a apenas duas categorias relativas às diferenças individuais: interesses dos estudantes e ritmos de aprendizagem. Por outro lado, D4 contemplou as cinco microcategorias; D3, D7 e D10 contemplaram quatro delas.

Assim como ocorreu com as heterogeneidades sociais, foram encontrados em alguns documentos comentários gerais sobre heterogeneidades individuais que abarcavam diferentes aspectos dessas heterogeneidades, como os listados a seguir.

> [...] através do discurso de Hall (2006) percebe-se que a identidade não se sustenta como única, pelo contrário ela se torna identidades, que podem ser assumidas em diferentes momentos e ocasiões, deslocando-se de um lado para o outro. Assim, a identidade, até então unificada, completa, segura e coerente é, apenas uma fantasia, pois a realidade é constantemente bombardeada por confrontos e deslocamentos das quais o indivíduo pode se identificar, ainda que temporariamente (D2, p. 49-50).

> O documento cita a gestão no que se refere à questão de heterogeneidade sociocultural dos estudantes e a consideração da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em visto o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa [grifo nosso]. Com isso, consubstanciam-se, a nosso ver, a necessidade de atendimento à heterogeneidade dos grupos de alunos e o respeito à singularidade do aluno em seu processo de aprendizagem como características que compõem qualidade da educação (D4, p. 55).

> Sacristán (2002, p. 17) explica que “a partir da existência das singularidades individuais, atuamos na vida social, na família, na escola e em qualquer âmbito da vida expressando nossa idiossincrasia particular e também fazendo renúncias contínuas à nossa individualidade”. Ou seja, essa singularidade inerente ao sujeito é levada para dentro da escola, fazendo-se presente no contexto da sala de aula (D6, p. 21).

> De acordo com Dalben (2009), a concepção pedagógica defendida pela Escola Plural reitera o aspecto positivo das diferenças entre os aprendizes. A partir da heterogeneidade, segundo a autora, é possível pensar em novas formas de conduzir os processos educativos (D9, p. 54).

> [...] é necessário considerar que cada ser humano traz consigo um arsenal de peculiaridades que o identifica e vai além das apresentadas geneticamente, perpassando pela identidade social e cultural, pelas experiências vividas e presenciadas no âmbito familiar e contextual e pelos valores explícitos e implícitos em suas ações (D10, p. 136).

Os estudos, que têm diferentes objetivos, destacam aspectos importantes relativos às diferenças individuais. D2 alerta sobre a transitoriedade das identidades, defendendo que elas “podem ser assumidas em diferentes momentos e ocasiões” (p. 50). Neste trabalho, em vários trechos há referência ao indivíduo, sempre posicionando-o quanto às suas identidades sociais.

O trabalho D4 defende a necessidade de “atendimento à heterogeneidade dos grupos de alunos e o respeito à singularidade do aluno em seu processo de aprendizagem”

(p. 55). No trecho transcrito, a autora dialoga com os estudos de Dourado, Oliveira e Santos (2007) sobre a qualidade da educação. Neste trabalho, a autora também cita Perrenoud (2001), caracterizando salas de aula europeias, com a finalidade de registrar os diferentes tipos de heterogeneidade que permeiam cada sala de aula, para posteriormente fazer considerações sobre a situação brasileira. Neste caso, as múltiplas diferenças individuais são listadas:

> No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanhos, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de cansaço; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidade criativa; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagem de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de comunicação e relação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências aquisições escolares; em hábitos e modos de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, em origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energia do momento (PERRENOUD, 2001, p. 69). (D4, p. 84).

D6, em diálogo com Sacristán (2002), ressalta que nossa atuação social ocorre a partir de nossas singularidades individuais e que muitas vezes precisamos renunciá-las para agirmos na sociedade. O trecho selecionado de D9 destaca a necessidade de "pensar novas formas" de condução dos processos educativos, considerando-se as diferenças entre os aprendizes. Por fim, D10 ressalta a complexidade de nossa formação individual, ao ressaltar que "cada ser humano traz consigo um arsenal de peculiaridades que o identifica" (p. 40). Nesse trecho, é explicitado que existem os fatores genéticos, os quais são perpassados pela "identidade social e cultural, pelas experiências vividas e presenciadas no âmbito familiar e contextual" (p. 40). Desse modo, é sinalizado que as diferenças individuais são perpassadas pelos fatores culturais. Assim, dialogamos com tal perspectiva ao considerarmos que as diferentes identidades sociais que nos constituem colaboram para a construção de nossas identidades individuais.

Em suma, identificamos em cinco dos dez documentos analisados reflexões gerais sobre as diferenças individuais e suas relações com os processos educativos. Diferentes aspectos dessa discussão perpassam as pesquisas, em função de seus objetivos e referenciais. Além dessas discussões mais gerais, foram encontrados também trechos que se referem a aspectos específicos das diferenças individuais que impactam o cotidiano da sala de aula. Abordaremos cada um deles a seguir, começando pelas diferenças quanto aos diferentes interesses dos estudantes.

3.2.1 Interesses individuais

Um primeiro dado a ser discutido é que alguns estudos relacionaram os tipos de interesses de modo integrado à discussão sobre heterogeneidades sociais. Em D2, por exemplo, é discutido que as comunidades indígenas não têm sido atendidas quanto aos seus interesses. A partir daí, há a defesa de que é preciso considerar os interesses dos estudantes:

> Para conhecer seus alunos o professor precisa entendendo-lhes os diferentes comportamentos, interesses e desinteresses, aprendizagens e dificuldades, tudo de forma a perceber-lhes o potencial, frequentemente oculto por desinteresse e/ou incapacidade aparentes e comportamentos perturbadores (D2, p. 51).

O trecho acima é inserido em um capítulo em que a autora da pesquisa argumenta que a escola precisa entender as necessidades das comunidades indígenas, de modo que articula a discussão sobre identidade social indígena à necessidade de considerar os interesses dos estudantes que fazem parte dessas comunidades. Assim, é possível inferir que os interesses individuais têm relação com a identidade social de pertencimento às comunidades indígenas.

Também em D3 e D8 a discussão sobre interesses dos estudantes aparece de modo integrado às reflexões sobre identidades sociais, mas, neste caso, o foco é nas escolas do campo. A identidade campesina é posta como tema de debate. A autora de D3 trata de problemas relativos às escolas do campo, sobretudo dos que decorrem das políticas educacionais insuficientes e refuta a proposta de nucleação, argumentando sobre a necessidade de manter as crianças em suas comunidades, garantindo o fortalecimento de suas identidades culturais. Defende, assim, a necessidade de considerar os interesses das crianças nessas comunidades. A autora argumenta que estudantes de idades diferentes em uma mesma turma (turmas multisseriadas) têm interesses diferentes, mas que podem convergir para temas gerais relativos à cultura local. Propõe, então, que, em um mesmo projeto, sejam propostas atividades diferenciadas para lidar com a heterogeneidade de idades e interesses:

> Em diferentes relatos de experiência e pesquisas, uma estratégia recorrente para lidar com esta amplitude de idades e interesses tem sido o envolvimento da turma num mesmo tema geral ou projeto, seguido por uma sequência de atividades diferenciadas (de componentes curriculares variados) de acordo com as aprendizagens das crianças (D3, p. 28).

Em D8, há afirmação de que no interior das turmas multisseriadas há heterogeneidade de vários tipos, incluindo a de interesses, mas que é necessário considerar as identidades do campo:

> As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, reunindo grupos de alunos/as com diferenças de série,

> sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade, inerente ao processo educativo, deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural (D8, p. 39).

D5 é outro estudo que faz referência às heterogeneidades sociais e individuais ao citar os diferentes interesses dos estudantes. Esse posicionamento aparece, por exemplo, quando a autora resenha a pesquisa de Hage (2010), sintetizando que:

> O trabalho apresenta como principal característica das escolas multisseriadas do campo, a questão da heterogeneidade como sendo marcante porque reúne numa mesma turma grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesse, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc., muito embora deixe explícito que tal fenômeno (a heterogeneidade) não é privilégio apenas desses espaços, pois se efetiva sob qualquer forma de organização do ensino (seriado, ciclado, multisseriado), além de se articular com: 'particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc.; [...] elementos imprescindíveis na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o país (HAGE, 2010, p. 14-15). (D5, p. 38)

As articulações entre a heterogeneidade de interesses individuais e as identidades sociais decorrentes das heterogeneidades sociais são, desse modo, presentes em alguns trabalhos, mas na maior parte das vezes aparece de modo pontual, em trechos específicos. Em D10, por exemplo, pode-se inferir relações entre interesses e nível socioeconômico em partes do trabalho em que a autora dialoga com Sacristán (1998) e Saviani (2008). Em relação ao diálogo com Saviani (2008), mobiliza a ideia de que há desigualdade no ponto de partida entre os estudantes resultante das desigualdades sociais, mas que é necessário promover uma pedagogia revolucionária:

> Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação [...] (SAVIANI, 2008, p. 56) (D10, p. 49).

Em outros documentos, a referência aos interesses dos estudantes aparece apenas como sendo decorrência das diferenças individuais entre eles, como ocorre em D1, ao discutir sobre a composição das turmas. Neste trecho, a autora defende que é importante compor as turmas respeitando a heterogeneidade em cada sala de aula e cita diferentes tipos de heterogeneidade. Ela argumenta que:

> Para conhecer seus alunos o professor precisa entender-lhes os diferentes comportamentos, interesses e desinteresses, aprendizagens e dificuldades, tudo de forma a perceber-lhes o potencial, frequentemente oculto por desinteresse e/ou incapacidade aparentes e comportamentos perturbadores (D1, p. 44).

Neste trabalho, é discutido que na escola muitas vezes os estudantes são responsabilizados pelas dificuldades, consideradas como consequência do desinteresse. Desse modo, defende que é necessário entender quais são seus interesses particulares.

A discussão realizada pela autora do trabalho D7 também faz referência à heterogeneidade de interesses, tratando-a como consequência das diferenças individuais ou de faixa etária. Também aparece tal tema em trechos que abordam a motivação para a escrita de textos:

> Retomando tais concepções, McLane (1996) afirma que as críticas de Vygotsky ao ensino da escrita são ainda aplicáveis a muitas escolas onde a escrita continua a ser ensinada como um conjunto de habilidades mecânicas e as experiências das crianças com a escrita são nos primeiros anos frequentemente limitadas a exercícios de caligrafia e ortografia. O autor afirma ainda que esta ênfase nas habilidades básicas pode causar nas crianças uma visão limitada e restrita da escrita, vista como um conjunto de técnicas escolares desligadas de suas necessidades e interesses. Infelizmente, neste século ainda há escolas onde tal tipo de ensino continua a existir, embora algumas mudanças sejam visíveis (D7, p. 10).

A questão da motivação também é tema do trabalho D9, em trechos relativos a reflexões sobre o interesse das crianças pelas atividades escolares, tal como apontado no trecho a seguir: “O mesmo aluno que demonstrou interesse na leitura do texto abordado, foi também aquele que recontou o texto para seus colegas, no segundo extrato explicitado, referente à mesma aula” (D9, p. 365).

No trecho acima fica implícito que as crianças têm interesses distintos. No entanto, nesse trabalho não há discussão suficiente sobre o que provocaria tal heterogeneidade. Há, apenas, em alguns poucos tópicos, referências a que o interesse pode estar relacionado ao nível de conhecimento dos estudantes e à adequação da atividade a este público. Não há discussão sobre como os níveis de conhecimento interferem nos interesses, ou que tipos de adequações provocariam maior interesse.

D6 também relaciona os diferentes interesses às diferenças individuais, sem relacionar às identidades sociais, quando cita Perrenoud (2001):

> Todos os professores sabem, por experiência própria, que as crianças são diferentes, que não têm os mesmos interesses, que não aprendem no mesmo ritmo, que não recebem do meio do qual provêm o mesmo capital linguístico e cultural, que nem todas são ajudadas e apoiadas pela família. Portanto, com o mesmo ensino, não podem adquirir ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens [...] (PERRENOUD, 2001, p. 49). (D6, p. 98-99)

Em D4, a pesquisadora discute a presença de diferentes interesses em sala de aula por meio dos dados analisados. Ela identificou um discurso no grupo de docentes que ao serem questionadas se havia heterogeneidade em suas turmas, focavam em suas respostas apenas na heterogeneidade de níveis de conhecimentos. A autora interpreta tais

dados como um reducionismo:

> Nesse caso podemos identificar o reducionismo existente na representação das professoras pelo fato de que características individuais e socioculturais, expectativas, ou interesses dos alunos não terem sido mencionados nas respostas dadas. A heterogeneidade, portanto, não estava nos alunos em si, ou em suas características pessoais, ou singularidades, mas no desempenho (D4, p. 134).

Outras categorias construídas na pesquisa revelaram discursos em que os interesses das crianças, assim como outras características individuais, foram citados, mas sem haver proposições acerca de como lidar com tais heterogeneidades.

Como descrito anteriormente, a categoria "interesses individuais" apareceu em todos os documentos como um tipo de heterogeneidade presente em sala de aula. Outra categoria frequente nas pesquisas é a de traços de personalidade, tratada a seguir.

3.2.2 Traços de personalidade e comportamentais

Aspectos relativos aos traços de personalidade das crianças foram pouco discutidos nos trabalhos analisados, embora tenham sido citados em 70% deles. Em algumas pesquisas, ficava implícita a categoria "traços de personalidade e comportamentais" ao serem feitas referências aos interesses das crianças, como ocorreu em D1:

> Para conhecer seus alunos o professor precisa entendendo-lhes os diferentes comportamentos, interesses e desinteresses, aprendizagens e dificuldades, tudo de forma a perceber-lhes o potencial, frequentemente oculto por desinteresse e/ou incapacidade aparentes e comportamentos perturbadores (D1, p. 44).

A citação acima faz referência apenas à necessidade de buscar entender os comportamentos e interesses dos estudantes. Não há uma discussão sobre o que poderia gerar os comportamentos perturbadores e nem articulação entre tais comportamentos e as trajetórias de vida ou suas identidades sociais.

Em outros documentos, a personalidade aparece de modo profundamente atrelado a aspectos relativos a heterogeneidades sociais, como ocorre em D4, que relaciona a universalização do ensino à entrada de estudantes oriundos de grupos de baixo poder aquisitivo a questões atitudinais e comportamentais:

> Ao citarmos a questão dos alunos mais aptos, vamos identificar ao longo da segunda revolução educacional a questão da variedade dos alunos em sala de aula, identificada tanto no que diz respeito ao desempenho acadêmico, quanto no que se refere ao aspecto atitudinal, principalmente quando alguns apresentavam dificuldades de aprendizagem e outros demonstravam condutas inadequadas em relação às normas disciplinares da escola (D4, p. 25).

Ainda em D4, a autora discute o acesso à educação a partir dos estudos de Esteve,

citando novamente problemas de conduta ao serem integrados estudantes de grupos sociais diferentes dos que anteriormente frequentavam a escola:

> Esteve destaca que essas duas medidas traziam como consequência o fim do sistema educacional baseado na exclusão, pois, com a crescente expansão do número de estudantes que já integravam as salas de aulas nos séculos anteriores, agora o acesso se tornava efetivo para grupos até então excluídos, como as mulheres, os negros, as crianças mais lentas na aprendizagem e aquelas que apresentavam problemas de conduta (D4, p. 27).

Apesar dos trechos em que a heterogeneidade de personalidades e comportamentos aparece na discussão sobre o ingresso de estudantes mais pobres e de diferentes identidades sociais na escola, há maior incidência da citação de traços de personalidade em uma perspectiva de diferenças individuais, pois não há discussão sobre os traços de personalidade e pertencimento a grupos sociais específicos ou mesmo aos modos de interação na sociedade entre pessoas de diferentes grupos sociais.

Também em D2 as referências a questões de personalidade aparecem de modo articulado à discussão sobre heterogeneidades sociais. Este trabalho discute aspectos comportamentais de integrantes de comunidades indígenas. Neste caso, discute concepções oriundas da cultura do grupo em análise, ressaltando, por exemplo, o modo como concebem a linguagem, relacionando-a à personalidade:

> Tais relatos convergem para muitas outras histórias culturais do povo Guarani, Kaiowá e Terena, dentre elas destaca-se a história da palavra (ñe'ë e ayvu), que para os Guarani e Kaiowá é o centro da origem de tudo, pois ela já existia antes de qualquer ser nessa terra. Cadogan (apud BRAND, 1997, p. 241) explica que a linguagem foi criada por Ñande Ru (Nosso Pai) em meio às trevas originárias, antes de conhecer as coisas. Ela é o germe de vida, a "substância divina" de Ñande Ru, da qual procedem as pessoas. A palavra é voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, origem, personalidade (D2, p. 113).

Ainda em D2 há trechos em que, ao caracterizar os eventos analisados, há referências a atributos dos estudantes. A timidez é indicada como traço de muitas delas. Não há, no entanto, discussão sobre tal aspecto. Tal timidez seria um traço de personalidade das crianças ou um comportamento resultante da necessidade de interagir com pessoas de outra cultura, com desnível de idade, dentre outros aspectos?

A referência a traços de personalidade das crianças, sem discussão acerca dos impactos desses traços nas interações em sala de aula, ou sem articulação com discussões acerca das identidades sociais, ou mesmo sobre as estratégias didáticas para lidar com eles ocorreu em outros trabalhos, como em D3:

> As crianças participavam desses momentos com entusiasmo e várias delas pediam a palavra ou respondiam coletivamente às questões feitas pela professora. Em algumas situações, a professora direcionava a pergunta a determinados alunos, de maneira atenta para que aqueles mais tímidos ou

menores também participassem (D3, p. 142).

Em D5, D7 e D10, os traços de personalidade ou comportamentais aparecem também em trechos em que há referências às crianças como tímidas, mas sem discussão das possíveis relações entre tal traço de personalidade e aspectos culturais, identidades sociais, dentre outros. D5 trata os traços de personalidade de modo pontual, apenas com o propósito de reconhecer que este é um tipo de heterogeneidade que precisa ser considerado no planejamento escolar:

> Porém, mesmo sendo uma discussão presente nos debates sobre a alfabetização no Brasil, o reconhecimento da heterogeneidade ainda não foi suficiente para percebermos mudanças significativas no ensino. Parecem predominar professores que continuam despreparados para lidar com esse fenômeno e práticas pedagógicas que continuam voltadas para atender aos alunos de forma homogeneizante, como se todos estivessem no mesmo nível ou padrão de conhecimento, como se fossem iguais (mesmo ritmo, mesmo pensamento e comportamento etc.) (D5, p. 26).

As pesquisas D7 e D10 fazem referências às características de personalidade das crianças, discutindo como tais traços interferem no engajamento e nos desempenhos das crianças ao realizarem trabalhos em grupos, como no trecho a seguir:

> [...] até para você agrupar, tem que ver a personalidade porque as vezes são alunos que são alfabéticos, mas de personalidades iguais, por exemplo, dois que se irritam facilmente, dois que não gostam de participar eu já tenho que separá-los [...] eu sinto essa necessidade, eu tenho que ver senão dá conflito e a gente tem que saber separá-los por hipótese de escrita e por personalidade um que opina, outro que discorda então a gente tem que ver a personalidade também (D10, p. 94).

Nessas pesquisas – D7 e D10, não há, como nos trabalhos anteriores, discussão sobre as relações entre a personalidade das crianças e outras características oriundas das experiências de vida e pertencimentos a grupos sociais. Esse é o modo de discussão sobre esta categoria que aparece na maior parte dos trabalhos.

3.2.3 Ritmos de aprendizagem

Um dos aspectos mais citados nos documentos, ao tratarem dos impactos das diferenças individuais sobre as situações didáticas, é a heterogeneidade entre os estudantes quanto aos ritmos de aprendizagem. Sete das dez pesquisas analisadas, em algum trecho, citaram a necessidade de considerar os ritmos de aprendizagem dos alunos.

D7 e D10 tratam desse aspecto defendendo que a diferença dos ritmos de aprendizagem seria o fator central da heterogeneidade de níveis de conhecimentos e seria algo intrínseco ao processo pedagógico:

> Não é fácil. Mas você também nunca vai encontrar uma sala homogênea, até porque os ritmos das crianças são diferentes. Mesmo que você pegue todos

alfabéticos, tem uns que avançam mais e outros não (PROFESSORA DO 1º ANO). (D7, p. 91)

> Em síntese, tanto a equipe administrativa como a equipe pedagógica reconhecem obviamente que as classes são heterogêneas e a diversidade cognitiva percebe-se principalmente nos ritmos de aprendizagem, comportamentos em sala de aula, personalidade individual, contextos familiares e valores trazidos de casa e nos casos mais graves que apresentam diagnóstico especializado (médicos, psicólogos e outros profissionais). (D10, p. 130)

Outro trabalho – D3 – ao analisar um programa de formação de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ressalta a flexibilidade do PNAIC quanto às metas previstas por ano escolar, indicando que os quadros com listagem de objetivos de aprendizagem, denominados Direitos de Aprendizagem, foram bons para estabelecer referências para os professores, mas ao mesmo tempo fala da importância de não ter havido rigidez nesta indicação, por haver consideração dos ritmos de aprendizagem dos estudantes.

> Nesse sentido, os “Direitos de Aprendizagem” propostos pelo PNAIC têm-se constituído, em vários municípios, numa referência de organização curricular que prevê uma continuidade de aprendizagens ao longo dos anos do 1º ciclo sem, no entanto, estabelecer rigidamente as metas, em respeito aos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem (D3, p. 20).

Em D4, os ritmos de aprendizagem foram citados por constituírem uma das categorias de análise dos dados da pesquisa. Foi perguntado aos docentes se identificavam heterogeneidade em sua sala de aula e 16% das entrevistadas ressaltaram em suas respostas aspectos relativos aos ritmos de aprendizagem dos estudantes, indiciando uma concepção de que essa seria uma característica intrínseca aos alunos:

> A) Modo ou ritmo de aprendizagem dos alunos – naturalidade da diferença - [...] nessa categoria foram consideradas as professoras que demonstraram a composição de heterogeneidade de sala de aula como variedade nas características dos alunos, muitas vezes citando mais de um aspecto de diferenças neles, como a idade, ritmos de aprendizagens e expectativa de interesses. [...] (D4, p. 131).

D8 também discute dados de práticas docentes, evidenciando a existência da concepção de ritmos de aprendizagem como característica intrínseca dos modos de ser das crianças:

> [...] há sempre interação entre os alunos. Vejo isso desde que comecei a trabalhar em 1993. Eu lembro que, sempre tem aqueles alunos que tem mais dificuldades e aqueles que têm um desenvolvimento mais rápido. A J, por exemplo, foi minha aluna na 1ª série e era muito esperta. Dava conta de tudo rapidinho. Ela terminava e falava assim: “Tia, deixa eu ajudar a R”. Esta tinha muita dificuldade e ela ajudava muito a R. Ela e outras. Tinha a T também que aprendia rapidinho. Então as meninas que tinham mais facilidade ajudavam as outras. E isso é muito bom. Sempre teve isso nas salas multisseriadas em

que eu trabalhei (Profª Manacá, 2014). (D8, p. 170).

D8, como evidenciado acima, foca na necessidade de criar estratégias para lidar com as diferenças de ritmos de aprendizagem. D9 também comenta tal aspecto:

> Embora a professora tenha enfatizado esse tipo de encaminhamento apenas no início do ano, ao se remeter à maneira como lidava com os diferentes ritmos de aprendizagem, confirmou esse cuidado em agrupar aprendizes mais avançados com os que ainda tinham dificuldades: "juntar forte com fraco junto, realizar reforço separado, atividade diversificada". Voltamos a destacar que, ao longo das observações, não presenciamos esses agrupamentos mencionados por ela (D9, p. 356).

Em D6, os ritmos de apropriação de conhecimentos aparecem como consequência das oportunidades de vivência de práticas de leitura e escrita, ou seja, dos percursos de vida, e não como uma diferença individual resultante de fatores genéticos, como algumas vezes tal categoria é citada.

> É assim que se constitui a heterogeneidade da sala, haja vista que as diferentes oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita, dentro e fora do espaço escolar, definem os ritmos de apropriação do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita (D6, p. 31).

A comparação entre as pesquisas evidencia que todas elas defendem a necessidade de considerar os ritmos de aprendizagem no planejamento da ação pedagógica. D3 também salienta a necessidade de haver flexibilidade nas metas, considerando tal fenômeno. Há recorrentemente também a consideração de que os diferentes ritmos de aprendizagem são intrínsecos ao processo pedagógico, como em D7 e D10, aos alunos, como em D4, ao apresentar as concepções dos professores e D8. Diferenças de concepção são encontradas em D6, que defende que os ritmos podem ser consequência das oportunidades de vivência das práticas de leitura e escrita, ou seja, dos percursos de vida.

3.2.4 Experiências e trajetórias individuais e familiares

Assim como ocorreu com a categoria "diferentes ritmos de aprendizagem", as experiências e trajetórias de vida individuais e familiares também foram citadas por sete dos dez documentos analisados. A forma reincidente foi a de alertar para a necessidade de considerar as diferentes experiências e trajetórias de vida dos estudantes, como ocorreu em D1 e D10:

> Dentre os muitos desafios que cabem ao gestor escolar enfrentar, está o de agrupar alunos em turmas, a partir da adoção de uma política interna capaz de dar conta de reunir, numa mesma sala de aula, alunos oriundos de diferentes famílias, marcados por variadas experiências de vida. Cabe-lhe optar por práticas pedagógicas apropriadas para que, ao final de determinado período de tempo, os alunos tenham dominado as habilidades cognitivas objetivadas (D1, p. 10).

> [...] Todo e cada ser humano traz consigo um arsenal de peculiaridades que o identificam e vão além das apresentadas geneticamente, perpassando pela identidade social e cultural, pelas experiências vividas e presenciadas no âmbito familiar e contextual e pelos valores embutidos em suas ações (D10, p. 40).

O alerta acerca da necessidade de considerar as experiências de modo geral também foi encontrado na pesquisa D4, ao citar Perrenoud (2001, p. 69). A autora corroborou com a ideia de que:

> No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanhos, desenvolvimento físico [...] em hábitos e modos de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores [...] (PERRENOUD, 2001, p. 69) (D4, p. 84).

Aspectos mais específicos dos impactos das diferentes experiências individuais e familiares sobre a alfabetização ocorreram nos estudos D3 e D7. Em D3, o destaque pode ser feito às reflexões sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, relacionando tais heterogeneidades aos níveis de conhecimentos das crianças.

> Ao demonstrar o processo evolutivo pelo qual passam as pessoas não alfabetizadas para se apropriarem das propriedades do SEA, a teoria da psicogênese da escrita superou a visão "adultocêntrica" da aprendizagem da língua escrita, expressa pelos métodos tradicionais de alfabetização [...] Além disto, a teoria evidenciou que esta aprendizagem inicia-se antes mesmo da entrada da criança na escola, e que as práticas sociais e familiares de leitura e escrita podem influenciar muito no ritmo de sua apropriação por cada aprendiz (FERREIRO, 1989; MORAIS, 2012) (D3, p. 45).

A autora da pesquisa D7 também relaciona as heterogeneidades de experiências individuais e familiares às aprendizagens sobre a escrita. No entanto, discute sobre como as diferentes experiências de vida provocam variados modos de lidar com as condições de produção de um texto:

> Schneuwly nos leva então a refletir como o processo de escrita deve ser pensado não de forma universal e invariável, como no primeiro modelo exposto (Hayes e Flower), ou não apenas como um processo decorrente da interdependência da produção de ideias e textualização (Scardamália e Beireter), mas, sim, como um processo de interação entre interlocutores no espaço social em que o indivíduo constrói suas concepções de mundo e ativa uma série de experiências. Isso justificaria o fato de que diferentes escritores, mesmo diante do mesmo contexto imediato, reagem de maneiras diversas e cada qual irá desenvolver um texto próprio, produzido a partir dos resultados de suas próprias representações da situação comunicativa, que constituíra a base de orientação construída na situação (D7, p. 49).

Em alguns trabalhos, como em D2 e D8, as referências às trajetórias de vida individuais e familiares foram feitas de modo articulado às referências às heterogeneidades sociais:

> Como a cultura é viva e dinâmica as mudanças foram inevitáveis para as crianças indígenas. Segundo relatos das mesmas idosas, atualmente as crianças da aldeia, apesar de desenvolverem algumas tarefas para ajudar os seus pais, têm mais tempo para correr, para brincar, inclusive com brinquedos oferecidos pela sociedade não indígena, pois o contato tão próximo com o contexto urbano permite que elas estejam nestes "entre lugares", conforme ensina Bhabha (1998), formando outros signos identitários e inovadores, até mesmo do que seja ser criança indígena (D2, p. 23).

> Em nosso caso, a escola do campo possui significados e sentidos para a comunidade onde está inserida que não são os mesmos de quem a vê de "cima para baixo", devido à relação direta, aos motivos afetivos e pessoais daqueles/as que fazem uso contínuo dela. Ou seja, este sentido "[...] relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos (OLIVEIRA, 1997, p. 51). (D8, p. 56)

> Assim, professoras, alunos e outras pessoas da comunidade atribuem diversos sentidos à escola. São suas vivências, suas experiências nesse lugar que diversificam o significado atribuído. Cada um, a seu modo, vê e sente a escola de um jeito, de uma forma e atribui-lhe valores que lhes são peculiares (D8, p. 57).

Os extratos acima ressaltam um aspecto importante acerca dessa categoria: embora cada indivíduo vivencie experiências singulares, resultantes dos percursos de vida familiares e individuais, há semelhanças entre tais experiências resultantes das oportunidades e restrições sociais impostas pelas desigualdades sociais de classe, assim como de aspectos culturais relativos às identidades sociais étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, dentre outras. Desse modo, a sensibilidade às experiências e culturas singulares das crianças deve estar atrelada à compreensão das identidades sociais que elas agregam. Tais aspectos também devem ser considerados ao nos debruçarmos sobre a heterogeneidade de características físicas.

3.2.5 Características físicas

As diferenças quanto às características físicas das crianças não foram foco de atenção na maior parte dos estudos, embora seja comum em salas de aula haver situações em que estudantes são objeto de desrespeito em decorrência da aparência física, como peso, altura e outros aspectos. Muitas características físicas, embora sejam, em conjunto, aspectos que individualizam as pessoas, também têm interface com heterogeneidades sociais, tais como região e identidade étnica.

Em apenas dois trabalhos este tipo de heterogeneidade é referenciado. A pesquisa D5 trata de diferentes tipos de heterogeneidade, tendo tal fenômeno foco central do estudo. Cita as características individuais, como transcrito a seguir:

> Em suma, é preciso entender quais são as atitudes, valores, disposições quanto à existência da heterogeneidade. Para isso, vamos refletir a seguir sobre heterogeneidade sob dois principais focos de atenção: a heterogeneidade sob

> o ponto de vista das diferenças culturais, étnicas, físicas; a heterogeneidade sob o ponto de vista do percurso escolar (idade, progressão escolar, nível de conhecimento). Embora os dois estejam interligados, a abordagem de cada um em separado pode ajudar a explicitar especificidades das discussões (D5, p. 28).

Em D4, a aparência física também é listada como um dos tipos de heterogeneidade, em um trecho citado de uma obra de Perrenoud na qual o autor destaca as características das salas de aula europeias:

> No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanhos, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de cansaço; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidade criativa; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagem de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de comunicação e relação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências aquisições escolares; em hábitos e modos de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, em origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energia do momento (PERRENOUD, 2001, p. 69). (D4, p. 84)

Após o diálogo com Perrenoud (2001), a autora de D4 relaciona com a situação no Brasil: “No Brasil, tal descrição guarda amplas semelhanças, salvo o número médio de crianças nas classes, ainda superior aos vinte e cinco que o autor cita em seu retrato de sala de aula” (D4, p. 84).

Em nenhum dos dois trabalhos há discussão específica sobre as diferenças físicas e seus impactos sobre as situações vivenciadas em sala de aula.

4 | CONCLUSÕES

Como foi anunciado no início deste capítulo, buscamos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, analisar as concepções de heterogeneidade subjacentes a sete dissertações de mestrado e três teses de doutorado, produzidas no período de 2012 a 2016.

Adotamos, como ponto de partida para as discussões, a concepção de heterogeneidade como fenômeno inerente à condição humana e à sociedade, mas marcada por processos de exclusões e tensões. Assumimos a posição de que é papel da escola contribuir para a formação humana crítica, o combate aos preconceitos e garantia de aprendizagem a todos os estudantes. Objetivamos, então, mapear os tipos de heterogeneidade referenciados por pesquisadores, discutindo as relações entre diversidade social e diferenças individuais, assim como seus impactos sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Foram propostas duas macrocategorias - Heterogeneidades sociais e

Heterogeneidades individuais, cada uma com subcategorias construídas a partir da leitura das pesquisas selecionadas. O Quadro 3 sintetiza a quantidade de microcategorias citadas em cada documento analisado.

Documentos (Teses e Dissertações)	Quantidade de microcategorias citadas	
	Heterogeneidades sociais (7 microcategorias)	Heterogeneidades individuais (5 microcategorias)
D1	2	3
D2	3	3
D3	4	4
D4	5	5
D5	--	3
D6	--	2
D7	--	4
D8	1	3
D9	--	2
D10	1	4

Quadro 3: Quantidade de microcategorias contempladas nas teses e dissertações.

Fonte: As autoras (2022).

O Quadro 3 evidencia que a maior parte dos trabalhos cita tanto heterogeneidades sociais quanto individuais ao longo do trabalho, havendo, no entanto, maior incidência de trechos dos documentos com referências às diferenças individuais, o que pode revelar a necessidade de maior atenção a temas que foquem em diversidade social, relacionando-a a aspectos ligados ao ensino e à aprendizagem escolar, tema deste estudo. Este resultado reafirma o que foi encontrado por Canen e Xavier (2011), ao analisarem os periódicos *Cadernos de Pesquisa*, produzidos pela Fundação Carlos Chagas, e *Revista Brasileira de Educação*, produzida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Como foi afirmado anteriormente, as autoras concluíram que há maior ênfase no tratamento de temas relativos às heterogeneidades individuais do que de temas relativos às heterogeneidades sociais. Os dados da referida pesquisa mostraram que muitos estudos discutem sobre como trabalhar na sala de aula considerando distorção idade e série, dificuldades de aprendizagem ou mesmo aspectos disciplinares.

Em relação às referências às heterogeneidades sociais, os dados evidenciaram que três documentos fazem um discurso mais geral para a necessidade de considerar a diversidade social na educação, mas não fazem referências específicas aos diferentes tipos de heterogeneidade. Nesses trabalhos há um discurso mais geral de formação dos estudantes para a aceitação das diferenças. Em outros documentos, embora tipos

específicos de heterogeneidade sejam citados, também ocorre referência geral a uma "atitude de respeito e valorização das diferenças". Como foi discutido no início deste texto, a referência à necessidade de considerar diversidade humana no processo pedagógico sem uma discussão acerca da dimensão política, dos aspectos relativos às disputas de poder na sociedade pode remeter a um pressuposto de que "somos todos iguais" e que as diferenças são superficiais. Sassaki (1997, p. 17), conforme foi citado anteriormente, alerta para a existência de princípios da "celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a igual importância das minorias e a cidadania como qualidade de vida", sem o reconhecimento das disputas de poder que caracterizam nossa sociedade. Desse modo, prega-se apenas a tolerância e a igualdade de direitos.

Os dados analisados também evidenciaram que alguns tipos de heterogeneidade são fonte de atenção mais recorrentemente do que outros. As diferenças de classe social, a heterogeneidade étnico-racial e de gênero aparecem mais em trechos das pesquisas do que outras, como as religiosas, regionais e geracionais. As diferenças resultantes da orientação sexual não foram citadas em nenhum trabalho. É relevante problematizar este dado, pois no contexto atual é uma das maiores fontes de tensões nas relações sociais no Brasil, e que geram fortes reações de violência simbólica e física. Por outro lado, as relações de gênero também não são foco mais direto das discussões, pois as citações falam da diferenças de sexo, que podem remeter apenas a diferenças biológicas.

As análises da macrocategoria heterogeneidades sociais nos remetem à discussão de que dentro das grandes heterogeneidades encontram-se os grupos homogêneos, que constituem identidades sociais, e isso faz com que haja a necessidade de se pensar políticas públicas que respeitem e garantam direitos fundamentais a esses diferentes grupos, atendendo às especificidades de cada um deles. Defendemos, pois, que as políticas públicas garantam que a escola seja um espaço de reconhecimento e atendimento às diversidades.

Uma outra discussão importante evidenciada foi sobre a dicotomia entre o essencialismo da criança e os valores e regras sociais que vão lhe atribuindo, mostrando que elas conseguem ser mais que meros reprodutores e são capazes de criar suas próprias conexões a partir da interação com os pares. Desse modo, os processos educativos precisam não apenas favorecer o desenvolvimento de atitudes de respeito, mas também criar condições para o fortalecimento das identidades sociais e garantia de direitos, como o de apropriação de conhecimentos. Assim, defendemos que essas diferenças precisam ser mediadas nas instituições escolares com base em informações, conhecimento e uma formação digna de possibilitar a quebra de preconceitos, problematização sobre as relações de poder, discriminação, situações de exclusão, entre outras situações que podem surgir diante desse tipo de diversidade.

No âmbito dessa discussão, alertamos que a própria formação docente é por essência heterogênea, devido a seus múltiplos campos de atuação. Tradicionalmente, embora seja diversa, não tem contemplado suficientemente a discussão sobre heterogeneidade e aprendizagem, e mesmo quando tal tema emerge, muitas vezes tem um trabalho muito voltado para as heterogeneidades individuais, deixando de contemplar questões de extrema relevância para desenvolver um ensino contextualizado, que trabalhe com uma formação integral do aluno, levando-o a se perceber partícipe do processo de ensino-aprendizagem. Tal alerta é especialmente relevante porque, como apontamos anteriormente em diálogo com Pinheiro, o preconceito é uma disposição de ordem "psicológica, um fenômeno complexo e dinâmico que se constrói na mediação entre indivíduo e sociedade" (PINHEIRO, 2011, p. 216). Assim, o preconceito é decorrente de construção individual que se faz na relação constante com o outro. Não podemos considerar que ocorre apenas um comportamento resultante de falta de informação. Desse modo, o combate ao preconceito requer ações múltiplas que incidam sobre a construção de conceitos, conhecimentos e desenvolvimento de valores e atitudes.

Por fim, ressaltamos que as aprendizagens escolares ocorrem em situações complexas e que não são de ordem apenas cognitiva. As afetividades, a autoimagem, as condições concretas de interação e a mediação docente têm forte impacto sobre as aprendizagens dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O amigo**. Tradução de Bernardo Romagnoli Bethonico. Revisão de Marcos Visnadi. Caderno de Leituras, [S.l.]: Chão da Feira, n. 10, p. 1-8, set. 2012.

ASFORA, Rafaella; SOUZA, Wilma P.A. Educação Inclusiva. *In:* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. **Cadernos De Formação**, Brasília, ano 1, unidade 1, p.10, 2012.

BAKHTIN, Michael. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 67 out-dez. 2016.

BETTO, Frei [Carlos Alberto Libânio Christo]. Pós-modernidade e novos paradigmas. **Reflexão**. São Paulo: Instituto Ethos, v. 1, n. 3, p. 1-13, nov. 2000.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 55 out-dez. 2013.

CAHILL, Spencer. Language practices and self-definition: the case of gender identity acquisition. **The Sociological Quarterly**, [S.l.]: University of California Press, JAI Press, v. 27, n. 3, p. 295-311, 1986.

CAMPOS, Cristina Maria. **Rua e Escola:** O Hip Hop como movimento porta-voz dos sem voz. Campinas, SP. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 48. p. 641-661 set./dez. 2011.

CARRAHER, Terezinha N. **Sociedade e inteligência**. São Paulo: Cortez, 1989.

CHALUH, Laura N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 207–223, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643351. Acesso em: 11 maio. 2022.

DAVIS, Lennard J. Constructing normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the Nineteenth Century. *In:* **The disability studies reader**. 2. ed. New York: Routledge, 2006. p. 3-16.

DAVIS, Lennard. J. The end of normal. *In*: **The end of normal**: identity in a biocultural era. Ann Arbor-MI: The University of Michigan Press, 2013. p. 1-14.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 17, n. 51, set-dez, 2012. p. 661-749.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F.; SANTOS, Catarina. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Textos para discussão. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2007.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na Unesp: história e trajetória. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 55 out-dez. 2013.

HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p. 348-362, março de 2010 a setembro de 2010.

MILANESIO, Ivete Picarelli**. Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas.** Tese de Doutorado, 2013. PUC/SP.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

PERRENOUD, Perrenaud. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociedade do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHEIRO, Viviene P. G. Preconceito, moralidade e educação para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2013, vol.18, n. 54, p. 669-691.

SÁ, Carolina F. **Alfabetização em turmas multisseriadas:** estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Recife: UFPE, 2015.

SACRISTÁN, José G. A construção do discurso sobre diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, R. *et. al. Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores associados, 2008

VIEIRA, Priscila M.; MATSUKURA, Thelma S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69 abr./jun. 2017.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. **Doing gender**. Gender and Society, Londres: Sage Publications, v. 1, n. 2, p. 125-151, 1987.

CAPÍTULO 2

HETEROGENEIDADE DE NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM DOCUMENTOS CURRICULARES

Telma Ferraz Leal

Maria Taís Gomes Santiago

Este artigo relata parte de uma pesquisa que abordou o tratamento da heterogeneidade em documentos curriculares brasileiros. Neste texto, o recorte foi dado à análise de como documentos curriculares de dois estados de regiões diferentes (Pernambuco e Minas Gerais) e de cidades de diferentes portes em um mesmo estado (Recife e Jaboatão dos Guararapes) orientam os professores quanto ao atendimento da heterogeneidade dos estudantes em relação aos níveis de conhecimento. Desse modo, objetivou-se mapear e analisar as orientações dadas em documentos curriculares quanto ao tratamento da heterogeneidade de níveis de conhecimentos dos estudantes.

1 I PONTO DE PARTIDA: HETEROGENEIDADE E ENSINO

Para tratarmos sobre heterogeneidade, partimos do pressuposto de que, mesmo em um espaço social pretensamente homogêneo, como os organizados com base na idade ou níveis de conhecimentos, há diversificação humana, pela presença de certos atributos ou características sociais, tais como condição financeira, pertencimento étnico, religião, tipo de composição familiar, região de moradia, dentre outros. Desse modo, cada sala de aula pode se constituir como um grupo com homogeneidades gerais: os interlocutores são da espécie humana, com os atributos que nos fazem humanos, são compostas por professores e estudantes, que apresentam identidades próprias sobre o que é ser estudante e o que é ser professor. Apesar dessas homogeneidades, as salas de aula agregam pessoas com diferentes identidades sociais, como as de mulheres, negros, espíritas, sujeitos do campo, entre outros. Assim, os pertencentes a cada uma dessas categorias carregam atributos que os tornam homogêneos quanto a tais identidades. Podemos também dizer que uma dada sala de aula difere de outra em decorrência de categorias que as tornam únicas, como a identidade de local de moradia, com as singularidades culturais da comunidade à qual pertence. Também podemos afirmar que cada integrante do grupo tem diferenças individuais que os tornam únicos. Enfim, o todo de uma sala de aula é composto por homogeneidades e heterogeneidades.

Frente a essa complexidade, é necessário apreender como diferentes docentes lidam com os diferentes tipos de heterogeneidades/ homogeneidades, considerando-se, como dito

acima, que, por mais distintas que sejam umas salas de aulas das outras, há aspectos de unidade entre elas, que implicarão na possibilidade de uma experiência específica de sala de aula, contribuindo com a reflexão e o desenvolvimento de outras salas de aula. Em suma, para tratar da heterogeneidade no ensino é necessário pontuar, inicialmente, que há diferentes tipos de heterogeneidade que trazem implicações para o processo pedagógico. Leal, Sá e Silva (2016, p. 16-17) classificaram-nas em três grandes blocos.

O primeiro tipo refere-se às identidades culturais, trajetórias dos grupos sociais, características étnicas, gênero, opções religiosas, composições familiares, local de moradia, dentre outras. Russo e Araújo (2009), em pesquisa sobre os modos como professores do Rio de Janeiro concebiam a heterogeneidade, identificaram alguns tipos nos discursos dos professores, evidenciando como algumas, como as relativas às orientações sexuais, são fontes de tensões mais intensas que outras.

Cada um desses tipos de heterogeneidade conforma homogeneidades que rumam à construção de identidades sociais. Sá (2016), por exemplo, na esteira de autores como Arroyo (2010) e Hage (2011), foca nos processos de constituição identitária individual e coletiva das crianças do campo, "a partir da ênfase em valores e referenciais socioculturais construídos pelo povo do lugar" (SÁ, 2016, p. 26). Mesquita, Sá e Leal (2012), a esse respeito, salientam que as escolas do campo, através de seus currículos, deveriam favorecer a emergência de subjetividades coletivas. Hage (2011, p. 97) faz a defesa de um currículo "orientado pela interação e pelo diálogo entre saberes da terra, da floresta, das águas e da ciência e tecnologia". Todos esses autores focam em um tipo de homogeneidade: sujeitos do campo, rumando para a proposta de uma Educação do Campo, que é heterogênea em relação à Educação da Cidade.

Assim como a categoria "campo", outras categorias, que tipificam outros grupos sociais, como a de "negros", também implicam em construção de subjetividades coletivas, sendo necessário realizar pesquisas que possam identificar essas homogeneidades na heterogeneidade e suas especificidades.

Os grupos reconhecidos como pessoas com deficiência constituem um segundo tipo de heterogeneidade que permeia o espaço educativo. A construção dessa categoria advém da concepção de que, como afirmado por Davis (2013, p. 9), "a deficiência é uma identidade, uma forma de vida e não simplesmente uma violação de uma normalidade médica". Por outro lado, assim como outras identidades sociais, constitui parte da identidade do indivíduo, que requer especificidades no atendimento escolar para a garantia do pertencimento, da permanência neste espaço educativo e das aprendizagens. Embora possamos estabelecer essa macrocategoria, é importante reconhecer que há especificidades em cada microcategoria deste grupo, que implicam em ações didáticas diversas, como a do ensino para o aluno cego, surdo ou qualquer outro tipo de deficiência, além de se reconhecer que cada um tem ainda especificidades quanto às suas necessidades particulares.

Já o terceiro bloco de heterogeneidades refere-se às diferenças individuais, que também impactam os processos escolares. Cada indivíduo é único, embora seja detentor de diferentes identidades sociais. Cada indivíduo percorre trajetória de vida singular, desenvolve traços particulares de personalidade, tem seu próprio ritmo e conjunto de interesses.

Esses diferentes tipos de heterogeneidade acarretam heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento entre os estudantes. Um dado importante a ser refletido é que esses tipos de heterogeneidade são, via de regra, tratados isoladamente, sem haver reflexões sobre as interfaces entre eles. Desse modo, a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento geralmente é tida como singularidade dos sujeitos envolvidos e não como reflexo dos demais tipos de heterogeneidade ou como entrelaçamento entre eles. No entanto, muitos estudos, como o de Moura (2010), evidenciam que a exclusão relativa a algum atributo social provoca heterogeneidades mais profundas quanto ao nível de conhecimento de conteúdos escolares.

Neste estudo, buscamos analisar as orientações didáticas relativas a como lidar com a heterogeneidade de conhecimentos, considerando que tal heterogeneidade é fruto do conjunto de heterogeneidades já discutidos anteriormente. Por termos interesse em focar de modo mais aprofundado na discussão sobre como lidar com a heterogeneidade no processo de alfabetização, trataremos de tal tema no tópico a seguir.

2 | ALFABETIZAÇÃO E HETEROGENEIDADE

Três grandes campos teóricos têm permeado o discurso atual sobre alfabetização: os estudos da psicogênese da escrita (FERREIRO, 1985; FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), da consciência fonológica (MORAIS, 1989, 2004, 2012; FREITAS, 2010; LEITE, 2006) e os estudos sobre o letramento (STREET, 1989; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998). Pesquisadores, ao abordarem esses diferentes campos, problematizam as práticas de alfabetização ditas tradicionais, sobretudo as abordagens sintéticas, como os métodos alfabéticos, silábicos e fônicos, alertando que essas abordagens concebem a alfabetização como um processo de aquisição de um código, por meio de habilidades perceptuais, fonológicas e memorísticas.

As abordagens sintéticas de alfabetização, na realidade, nunca desapareceram do cenário educacional brasileiro e mundial, sobretudo no cotidiano da sala de aula. São muitos os adeptos dos métodos fônicos, por exemplo. Nesse tipo de concepção, defende-se que a alfabetização se dá a partir das situações em que as crianças treinam habilidades fonológicas, sobretudo de segmentação de palavras em sílabas e fonemas, e memorizam as correspondências grafofônicas. Nessas abordagens, não há atenção à questão da heterogeneidade dos estudantes e nem às relações entre as práticas de leitura e escrita na

escola e em outros contextos sociais. No entanto, como já afirmado, abordagens centradas em perspectivas sintéticas permanecem até os dias atuais, disputando espaço com outras abordagens, que compõem o que denominamos de tendências atuais e foram discutidas por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013). Essas pesquisadoras mapearam as tendências sobre alfabetização no país no período de 2000 a 2010.

A partir da metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), as autoras investigaram vinte e seis propostas curriculares brasileiras, sendo 14 documentos curriculares de secretarias estaduais de educação (Amazonas, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná) e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras (Rio Branco, Natal, Recife, Teresina, Campo Grande, Cuiabá, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória, Florianópolis, Curitiba). Dentre outros resultados, foram descritas três tendências sobre alfabetização:

- A tendência 1 agrupou os documentos curriculares cujas orientações priorizam a imersão dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita, sem defender explicitamente a necessidade de realização de um trabalho voltado para a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético.
- A tendência 2 agrupou os documentos curriculares em que prevalece a concepção sintética de alfabetização: “alfabetização como aprendizagem do código alfabético”. A leitura e a produção de textos de circulação social aparecem no documento de modo periférico e com presença de materiais estruturados com textos produzidos para o treino de correspondências grafofônicas.
- A tendência 3 agrupou os documentos cujas orientações aproximam-se da abordagem da “alfabetização na perspectiva do letramento”. Nesses, prevalecem discursos acerca da importância do trabalho com textos variados desde o início da escolarização de modo simultâneo às estratégias de ensino sistemático do sistema alfabético de escrita, com ênfase na compreensão do funcionamento do sistema notacional e não de treino de famílias silábicas ou de segmentação fônica.

As autoras evidenciaram que no cenário nacional do período de 2000 a 2010 prevalecem as tendências 1 (30,8% das propostas) e 3 (65,4% das propostas):

Em relação aos modos como a heterogeneidade é abordada nas três perspectivas, pode-se dizer que na tendência 2, de natureza sintética, as orientações didáticas são estruturadas, com indicação aos docentes das atividades a serem realizadas, sem haver reflexões acerca da heterogeneidade social, além de haver padronização de atividades a serem realizadas, sem consideração dos níveis de conhecimento das crianças. São atividades a serem realizadas por todos de modo sequenciado. A pesquisadora Coutinho-Monnier (2009) ilustra tal tendência em uma investigação de como docentes utilizavam livros didáticos baseados em diferentes perspectivas metodológicas. Dentre os muitos

resultados da referida pesquisa, focaremos um que aborda o tema aqui tratado. A estudiosa relatou o caso de uma professora que adotava o método fônico, utilizando o material do programa Alfa e Beto. Tinha uma prática de alfabetização sistemática quanto ao ensino do "código" escrito, sem explorar atividades de leitura e produção de textos. Na avaliação de final do ano, a pesquisadora percebeu que

> [...] os alunos que estavam em níveis mais iniciais de alfabetização avançaram significativamente, porém, aqueles que começaram o ano já nos níveis finais permaneceram nestes, sem qualquer avanço. Isso aconteceu porque a prática da professora não considerava os diferentes níveis de aprendizagem da turma e sua intervenção não tinha como foco aprofundar as aprendizagens já desenvolvidas. Além disso, os alunos concluíram o ano sem ler e produzir textos, pois não havia um trabalho nessa direção.

Tal dado ilustra uma prática, em uma perspectiva sintética, em que não são levados em conta os níveis de conhecimento dos estudantes e em que as atividades uniformizam todas as crianças. Portanto, não há qualquer consideração da heterogeneidade em sala de aula.

Por outro lado, as outras duas abordagens propagam a ideia de que é necessário partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e planejar a ação didática, ou seja, a partir de avaliação formativa. Também aparecem orientações acerca da necessidade de realizar atividades diversificadas, considerando os níveis de conhecimento dos estudantes. No entanto, pouco era discutido sobre como lidar com outros tipos de heterogeneidades em sala de aula, tal como a relativa às composições étnicas, origem social, gênero, dentre outras, que são igualmente importantes e muitas vezes problemáticas na escola.

Assim, pode-se apresentar como relevância desta pesquisa as contribuições para se pensar em uma escola mais inclusiva, em que todos tenham direito de aprendizagem. Em relação a essa busca de atender a todas as crianças, garantindo a elas os direitos de aprendizagem, Leal, Silva e Sá (2015, p. 18), ao tratarem sobre o Ciclo de Alfabetização, propõem que sejam pensadas estratégias de dois tipos.

> O primeiro tipo é relativo às políticas públicas e processos educativos que garantam, no Ciclo de Alfabetização, o direito de as crianças terem acesso ao Ensino Fundamental aos seis anos (ter escola perto de casa, ter vaga nas escolas, ter condições de acesso e permanência à escola); o direito à progressão escolar, com uma defesa mais contundente contra a reprovação; o direito à aprendizagem, com formação docente consistente que garanta estratégias didáticas favoráveis à aprendizagem das crianças, recursos didáticos, infraestrutura compatível com as necessidades dos estudantes, condições de vida e de trabalho para os professores.
>
> O segundo tipo de estratégia é relativo às atitudes de acolhimento respeitoso, atendimento responsável e ações complementares para os alunos que não tenham tido seus direitos garantidos e, por isso, cheguem a uma determinada etapa escolar em faixa etária diferente da maioria dos colegas ou sem dominarem alguns conhecimentos esperados para a etapa de escolaridade em que se encontram.

Tendo como norte esses dois tipos de estratégias, buscou-se, neste subprojeto, analisar quatro documentos curriculares no intuito de mapear tudo o que for dito sobre a questão da heterogeneidade em sala de aula. Isto é, buscou-se, como anunciado anteriormente, analisar como documentos curriculares de dois estados de regiões diferentes (Pernambuco e Minas Gerais) e de cidades de diferentes portes em um mesmo estado (Recife e Jaboatão dos Guararapes) orientam os professores quanto ao atendimento da heterogeneidade dos estudantes em relação aos níveis de conhecimento.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

Como dito anteriormente, objetivamos com esta pesquisa analisar documentos curriculares destinados ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na seleção dos documentos a serem investigados, optamos por dois documentos de secretarias estaduais de educação e dois de secretarias municipais. No caso dos documentos estaduais, optou-se por analisar a proposta curricular de Pernambuco, estado onde a pesquisa estava se desenvolvendo, e a de Minas Gerais, por ser um documento em que predominavam orientações que caracterizam a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, tal como foi apontado em estudo realizado por Leal e Brandão (2012). Quanto aos documentos das capitais, optou-se por selecionar a proposta curricular de Recife, por ser a capital do estado onde a pesquisa estava se desenvolvendo, e a de Jaboatão dos Guararapes, município de médio porte também de Pernambuco, onde estavam sendo realizadas observações de aulas de professoras alfabetizadoras em outro subprojeto da pesquisa ao qual este trabalho está vinculado. Em suma, neste artigo serão analisados os dados dos seguintes documentos curriculares:

> MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental –** Anos Iniciais. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2014.
>
> PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco –** Ensino Fundamental. Recife: Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco / União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2019.
>
> RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife:** ensino fundamental do 1º ao 9º ano / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza. Recife: Secretaria de Educação, 2015. 372 p. (v. 3).
>
> JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Proposta Curricular.** Jaboatão dos Guararapes: Secretaria de Desenvolvimento Social / Secretaria Executiva de Educação, 2011.

Foi realizada, então, pesquisa documental, pois, de acordo com Ludke e André (1986), os documentos podem ser considerados fontes ricas e estáveis de conhecimento, podendo ser reanalisados quando necessário, conferindo, assim, uma certa segurança aos

resultados alcançados. Os dados foram investigados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), a qual compreende a interpretação tanto de conteúdos explícitos como de conteúdos implícitos relativos às concepções, tendências e pensamentos dos seus interlocutores. Para Bardin (1977), esse tipo de análise consistiria em

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Bardin (1977) propõe algumas etapas para a realização da análise. São elas:

1. Pré-análise: etapa de organização e elaboração do plano de análise, escolha dos documentos, leitura flutuante para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentam a interpretação.

2. Exploração do material: fase de leitura dos documentos, para reorganização e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. Na leitura dos demais documentos, novas categorias podem surgir e outras podem ser ampliadas ou agregadas. A cada alteração, os documentos já lidos serão relidos.

3. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análise dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

As categorias de análise foram construídas com base em dados do projeto geral: *Heterogeneidade e Alfabetização: Concepções e Práticas*, coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. A pesquisa geral buscou analisar orientações sobre estratégias para lidar com a heterogeneidade em documentos curriculares, livros didáticos, assim como na prática de docentes em sala de aula e as concepções e resultados de pesquisas (teses e dissertações) acerca do tema. Algumas categorias construídas no âmbito da pesquisa geral foram escolhidas para as reflexões constantes neste artigo, conforme serão descritas no próximo tópico.

4 I ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Os dados da pesquisa revelaram a necessidade de aprofundamento do debate sobre heterogeneidade no processo de alfabetização. Um primeiro aspecto observado foi que a palavra "heterogeneidade" apareceu apenas uma vez na proposta curricular de Minas Gerais, no tópico destinado às habilidades do componente curricular Educação Física. No Currículo de Pernambuco não aparece. Na proposta de Jaboatão dos Guararapes aparece em um trecho que trata do componente curricular Língua Estrangeira. Na proposta de Recife aparece uma vez, mas não em relação à heterogeneidade humana, e sim como heterogeneidade de saberes:

> Também, é preciso que o(a) professor(a) expresse amplo domínio sobre as teorias da Educação, compreendendo os processos de desenvolvimento dos(as) estudantes, tendo o compromisso de repensar, constantemente, a prática pedagógica, de forma a atender aos diversos ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes, considerando a heterogeneidade dos saberes, e reconhecendo as singularidades de cada sujeito, e, ao mesmo tempo, em um trabalho coletivo de construção de conhecimento (RECIFE, p. 36).

Apesar da palavra "heterogeneidade" aparecer com pouca recorrência nos documentos, há trechos em que aparece o termo "diversidade". Ao considerarmos o uso desse termo apenas nos trechos que abordam a diversidade humana e computando todas as repetições dos trechos que ocorrem nos quadros de habilidades, identificamos que no currículo de Pernambuco esse termo aparece 83 vezes; no de Minas Gerais aparece 59 vezes; na proposta de Jaboatão dos Guararapes aparece 10 vezes e no de Recife, 53 vezes. Desse modo, é possível constatar que há referências às heterogeneidades sociais, havendo maior incidência a tal fenômeno por meio do termo "diversidade".

A expressão "diferenças individuais" aparece uma vez no documento de Pernambuco, mas apenas no tópico relativo a Educação Física. Na proposta de Minas Gerais aparece nos componentes Ciências e História; no de Jaboatão dos Guararapes não aparece e no de Recife aparece uma vez no tópico sobre educação em sexualidade.

Tais dados sinalizam que há mais referências às heterogeneidades sociais nos documentos citados do que às heterogeneidades individuais. Neste artigo, nosso foco é na discussão sobre heterogeneidades de níveis de conhecimento e suas relações com as demais heterogeneidades (sociais e individuais).

De modo geral, foram encontradas referências à heterogeneidade de níveis de conhecimento nos quatro documentos. Para melhor discussão, cada documento será abordado nos tópicos a seguir.

4.1 Documento Curricular do Estado de Pernambuco

No documento curricular de Pernambuco há grande ênfase em educação em direitos humanos, com referência à diversidade e defesa do princípio da equidade:

> Considerar a equidade e a excelência como princípios norteadores é compreender que todos têm direito à aprendizagem e que as necessidades de uns diferem das de outros, cabendo ao sistema educacional atender a todos, em suas especificidades, com qualidade. A excelência nas aprendizagens só faz sentido se acompanhada da equidade (PERNAMBUCO, s/d, p. 20).

Diversos tipos de heterogeneidade social são citados em diferentes trechos do documento, na defesa da formação humana dos estudantes:

> A formação dessa natureza defende, principalmente, que o respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero não seja apenas um princípio, mas também uma estratégia formativa para o

> desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas suas multidimensionalidades (PERNAMBUCO, s/d, p. 21).
>
> A criança deve, ainda, ser compreendida como pessoa cidadã e ser respeitada em seus aspectos integrais. Para isso, a educação deve se pautar na perspectiva da formação humana, no exercício da cidadania e no direito de aprender (PERNAMBUCO, s/d, p. 55).
>
> Este currículo propõe ações e práticas educativas que contemplem essa temática na sala de aula e em toda comunidade escolar para que se promova o combate ao preconceito e à discriminação. É importante, no contexto escolar, possibilitar a compreensão de que a sociedade humana, sobretudo a brasileira, é composta por vários elementos que formam a diversidade cultural e a identidade de cada povo e de cada comunidade. A partir dessa perspectiva, devem ser desenvolvidas atitudes de respeito às diferenças, considerando que a completude humana é construída na interação entre as diferentes identidades (PERNAMBUCO, s/d, p. 38).
>
> A Língua Portuguesa, nesse contexto, através das práticas de linguagem juntamente com diferentes estratégias, procedimentos e condições de produção, efeitos de sentido, de articulação entre os recursos linguísticos e semióticos etc., possibilita a construção e expressão das diferentes identidades, para inserção e participação social, para o projeto de vida, para o fortalecimento de posturas e espaços democráticos, para leitura crítica e plurissignificativa da realidade e dos bens simbólicos e culturais, entre tantos outros aspectos, uma vez que, segundo Antunes (2004), a língua se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos (PERNAMBUCO, s/d, p. 96).

A proposta curricular de Pernambuco, portanto, recomenda que temáticas que contribuam para a formação em direitos humanos sejam abordadas na Educação Básica e na construção de identidades sociais, convergindo para os princípios defendidos por Arroyo (2010) e Hage (2011) quanto aos processos de constituição identitária individual e coletiva das crianças. Tais autores realizam essa discussão com foco nas escolas do campo, no entanto, é possível transpor tal princípio para outras identidades sociais, buscando-se contribuir para a valorização e disseminação dos valores e referenciais socioculturais de cada grupo social. Assim, as heterogeneidades sociais são discutidas neste documento. Embora em menor proporção, as diferenças individuais também são tratadas em diferentes trechos do documento. Desse modo,

> [...] orienta as redes públicas dos estados e municípios para a promoção de respostas às necessidades educacionais específicas de cada estudante; propõe uma transformação social, pois parte do princípio do direito humano à educação e compreende a escola como um espaço realmente de todos os estudantes. Dessa forma, ao possibilitar a cada estudante reconhecer-se nas suas diferenças e singularidades como parte constituinte do ser humano, contribui para a efetivação e exercício de sua plena cidadania (PERNAMBUCO, s/d, p. 22).

A orientação para o atendimento às necessidades de cada estudante, como foi discutido anteriormente, está presente na maior parte dos documentos curriculares categorizados por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) como os que partem de uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Nesses documentos analisados pelas autoras, propõe-se que a prática docente seja planejada a partir da avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes, gerando variadas estratégias didáticas.

Em suma, no documento curricular do Estado de Pernambuco há defesa da necessidade de abordar temas relativos à diversidade para formação humana e combate aos preconceitos, explicitando-se a importância do tratamento dessas temáticas para a constituição cidadã, assim como há a recomendação para a consideração das necessidades individuais das crianças. Tais orientações convergem para uma concepção de alfabetização distanciada das práticas padronizadas próprias dos métodos sintéticos, que orientam situações didáticas comuns para todos os estudantes.

Apesar dos diferentes tipos de heterogeneidade serem tratados não há, no documento, discussão explícita das relações entre heterogeneidades sociais, individuais e heterogeneidades de níveis de conhecimento. Por outro lado, há defesa da equidade, o que remete à necessidade de garantir diferentes modos de atendimento escolar a partir do reconhecimento das diferentes oportunidades e trajetórias de vida. Essa orientação geral de educação na perspectiva da equidade não se concretiza em orientações específicas acerca de como promover a equidade. São inseridas poucas orientações no documento analisado para lidar com os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes. Nos trechos abaixo pode-se ilustrar as estratégias citadas:

> Quando a avaliação é tratada numa perspectiva crítico-reflexiva, de forma processual e não apenas de mensuração de "quanto se aprende", considera-se o estudante em sua singularidade, oferecendo-lhe a oportunidade de construção do conhecimento de maneira integral (PERNAMBUCO, s/d, p. 31).
>
> Atividades de jogos e brincadeiras [...] fortalecem a ação pedagógica em dois aspectos: a) promovem aprendizagens diferenciadas, porque possibilitam ao professor dinamizar suas aulas, estimulando o interesse e a participação dos estudantes, tornando as aulas mais atraentes e interessantes; [...] (PERNAMBUCO, s/d, p. 94).
>
> Através da brincadeira e de jogos tanto impressos quanto digitais, as crianças vão construindo seu aprendizado, entretanto, essas atividades devem ser planejadas, diversificadas, e ter como objetivo principal o amplo desenvolvimento da criança, em todas as dimensões humanas, sejam essas biológicas, motoras, cognitivas, afetivas, social, ética, entre outras (PERNAMBUCO, s/d, p. 95).

Os trechos acima indicam dois princípios didáticos importantes para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos: avaliação dos conhecimentos dos estudantes

para o planejamento didático e diversificação de estratégias didáticas, que é comum em práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, tal como apontado por Teixeira e Bernardelli (2017), ao analisarem o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Segundo as autoras, as proposições deste programa remetem ao pressuposto de que:

> Para atender à diversidade de conhecimentos dos alunos em sala de aula, pressupõe-se ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Essa tarefa complexa requer do docente elaborar não apenas tarefas únicas e padronizadas realizadas por todos os alunos, mas atividades diferenciadas, que podem ser respondidas de várias formas por alunos com diferentes níveis de conhecimento (TEIXEIRA E BERNARDELLI, 2017, p. 177).

Apesar de serem encontradas referências a diferentes tipos de heterogeneidade, há pouca indicação de estratégias didáticas para lidar com elas, como dito anteriormente. Não há, por exemplo, orientações acerca dos agrupamentos em sala de aula, mediação diferenciada ou mesmo de estratégias de promover a parceria entre estudantes no processo de aprendizagem.

Em conclusão, embora a equidade seja um pressuposto do documento pernambucano e a defesa da garantia de aprendizagem para todos se revele no discurso sobre formação e direitos humanos, não há reflexão explícita sobre as relações entre heterogeneidades sociais, diferenças individuais, trajetórias de vida e heterogeneidade de níveis de conhecimento, assim como há poucas orientações ou princípios didáticos relativos a como lidar com as necessidades de aprendizagem em conteúdos fundamentais do currículo escolar, considerando as heterogeneidades humanas.

4.2 Documento Curricular do Recife

Assim como a proposta curricular de Pernambuco, o documento de Recife também enfatiza a necessidade de formação humana, recomendando que a diversidade humana seja objeto de reflexão no contexto escolar:

> Nessa direção, a Política de Ensino do Recife é formulada e pautada nos princípios da ética, liberdade, solidariedade, participação, justiça social, pluralismo de ideias e respeito aos direitos (RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação, 2012). Tais princípios se expressam na construção dos eixos norteadores, na composição do currículo a ser desenvolvido na educação escolar, e que são: escola democrática, respeito à diversidade, cultura, meio ambiente e tecnologias. Esses eixos dialogam entre si, e foram estruturados, por se conceber a escola como lócus de construção das identidades, do conhecimento e das práticas sociais, sendo, portanto, essencial, no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental, ofertar uma prática pedagógica que mobilize capacidades e interesses individuais, participação coletiva, e que favoreça aos envolvidos no processo educativo o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de aprender (RECIFE, 2015, p. 22-23).
>
> Outro aspecto relevante a ser mencionado no perfil do(a) docente é o

> compromisso com a educação cidadã. Assim, em sua formação e no seu fazer pedagógico, o(a) professor(a) é quem discute as questões socioambientais, questões da diversidade étnico-racial, de classe social, de gênero, de orientação sexual, cultural, religiosa, de necessidades específicas, entre outras [...] (RECIFE, 2015, p. 36).

A defesa da formação humana, de respeito à diversidade, revela-se também no discurso da equidade na educação na indicação dos princípios norteadores do currículo:

> Políticos: reconhecimento dos direitos e deveres implicados na cidadania, respeito ao bem comum, e preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros direitos; diversidade no trato, para assegurar a igualdade de direitos aos(às) alunos(as) que apresentam diferentes necessidades; redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais (RECIFE, 2015, p. 24).
>
> O Brasil é um país de características multirraciais e pluricultural, e garantir os direitos de aprendizagem a estudantes de diferentes grupos sociais e étnico-raciais, significa reconhecer e valorizar os processos históricos e socioculturais singulares, vivenciados por esses grupos, um dos fatores muitas vezes desconsiderados na reconstrução da cidadania (RECIFE, 2015, p. 47).

O discurso presente neste documento, portanto, aproxima-se da defesa de uma abordagem pedagógica em que a educação para os direitos humanos

> [...] extrapola o sentido marcadamente informativo delimitado pela perspectiva jurídica para enfatizar sua dimensão formativa – no caso, a formação de sujeitos de direitos com potencial de ação transformadora na sociedade. Marcadamente influenciada pela obra de Paulo Freire, essa perspectiva parte de fragmentos amplamente difundidos e reiterados pelo discurso crítico: democracia, cidadania, autonomia, transformação social, participação, questões que aparecem enfocadas de muitas formas (RAMOS, 2011, p. 205).

As diferenças individuais também aparecem em diferentes trechos do documento, revelando a busca pela equidade na educação e de modo articulado à discussão sobre heterogeneidade de conhecimentos:

> Também, é preciso que o(a) professor(a) expresse amplo domínio sobre as teorias da Educação, compreendendo os processos de desenvolvimento dos(as) estudantes, tendo o compromisso de repensar, constantemente, a prática pedagógica, de forma a atender aos diversos ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes, considerando a heterogeneidade dos saberes, e reconhecendo as singularidades de cada sujeito, e, ao mesmo tempo, em um trabalho coletivo de construção de conhecimento (RECIFE, 2015, p. 36,).

Assim como o documento do Estado de Pernambuco, o de Recife propõe uma prática de ensino em que as diferenças entre os estudantes gerem práticas diferenciadas, que, como já foi dito, revela-se com maior aproximação de propostas de alfabetização na perspectiva do letramento, tal como discutido por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013).

As análises mais aprofundadas dos modos como essas heterogeneidades aparecem no documento, no entanto, revelam que parece haver um pressuposto implícito de que as diferenças de níveis de conhecimento são decorrentes, sobretudo, dos diversos ritmos de aprendizagem dos estudantes e que estes estariam relacionados às diferenças individuais:

> A organização espaço-temporal da escola passa, então, a considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, pois os(as) estudantes não aprendem da mesma maneira, tendo cada um(a) seu ritmo próprio de aprendizagem, com especificidades de pensamento, movimento e ação (RECIFE, 2015, p. 41).

Além dos ritmos de aprendizagem, há referências aos interesses particulares e de grupos e relação entre tais interesses e heterogeneidade de conhecimentos:

> O planejamento é um instrumento pedagógico flexível na direção de organizar esse espaço e tempo escolar, pois além de considerar o currículo, leva em conta as dificuldades e o interesse da turma como um todo, e o de cada um, em particular, garantindo o acesso dos(as) mesmos(as) às diversas formas de apropriação e socialização significativa da informação e do conhecimento (RECIFE, 2015, p. 43).

No trecho acima parece haver o pressuposto de que as dificuldades, interesses, formas de apropriação de conhecimentos seriam os fatores fundamentais das diferenças entre os níveis de conhecimento. Desse modo, tal como ocorre no documento da secretaria estadual, também no de Recife há defesa de um currículo que respeite e aborde a diversidade humana, como pressuposto para a formação cidadã dos estudantes, assim como reconhecimento das diferenças individuais. No entanto, não há reflexão que articule a heterogeneidade de níveis de conhecimento com questões relativas às heterogeneidades sociais; apenas há articulação com as diferenças individuais. Nesse documento, como no de Pernambuco, não há orientações ou princípios didáticos que contribuam para que os professores possam lidar com as heterogeneidades de conhecimentos em sala de aula. Há apenas a orientação geral de que deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.

4.3 Documento Curricular de Jaboatão dos Guararapes

Como nos documentos anteriormente analisados, em Jaboatão dos Guararapes há, também, a defesa de uma educação para a formação humana:

> Nessa perspectiva, reconhece e oportuniza o protagonismo dos professores e estudantes, e é isso que vem sendo buscado pelo município, os quais se pautam na concepção da escolarização como direito social que viabiliza e desencadeia a prática de outros direitos que garantam aos humanos sua condição de humanidade, sua humanização, que é, essencialmente, a consciência crítica, o discernimento, que o distancia dos demais animais; busca-se a autonomia como norteadora do respeito às diferenças de gênero, etnia, aos tempos diversos nos processos de aprendizagem, às condições sociais e econômicas (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 25).

Neste documento, explicita-se a dimensão dialógica da construção de nossos discursos e, consequentemente, de nossas identidades sociais:

> [...] a educação deverá estar pautada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e no combate à desigualdade, na vivência de uma ética e na implementação de uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 54).

Esse modo de tratar do fenômeno da heterogeneidade corrobora o pressuposto defendido por Barreiros (2009, p. 65):

> É nesse entre-lugar, no espaço entre o nós e os outros, aquele que não é nem nosso nem dos outros, que podemos pensar num currículo como produção cultural, espaço híbrido e dialógico, gerador de identidades fluidas, por onde as culturas deslizam, se reconhecem e valorizam suas diferenças ao mesmo tempo em que as repudiam, num discurso ambivalente (BARREIROS, 2009, p. 65).

A dimensão dialógica acima citada implica na ideia de um currículo vivo, como conjunto de experiências que conduzem à formação do sujeito implicado ideologicamente:

> Nesse sentido, o processo de transformação se dá a partir das formas e condições de organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento, compreendendo que para construir uma escola de qualidade social, a serviço da transformação, não basta alterar os conteúdos nela ensinados, mas materializar um projeto social que tem como princípios fundamentais: a educação como processo de humanização; a escola como espaço de formação humana, libertadora, crítica e criativa; o sujeito respeitado em seus direitos, seus diferentes saberes e culturas, consciente dos seus deveres e de uma sociedade justa e solidária. (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 17).

A necessidade de reconhecer as diferenças individuais aparece nesse documento, assim como nos demais. Tal tipo de heterogeneidade, assim como no currículo recifense, é tratado, sobretudo, em relação à diversidade de ritmos de aprendizagem:

> [...] tendo como foco a compreensão de que os aprendizes possuem diferentes tempos e ritmos de aprendizagem, exigindo dos docentes diferentes estratégias de ensino, a revisão sobre os conteúdos a serem ensinados e avaliados, as formas de avaliar (o quê, como ensinar, e como e quando avaliar), enfim, sobre a necessidade de repensarmos na flexibilidade dos tempos que os discentes necessitam para construir suas aprendizagens [...] (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 28-29).
>
> Não se trata, apenas, de rever estratégias de ensino, materiais didáticos ou atualizar os conteúdos, mas de compreender as complexidades da sociedade atual as exigências da vida social e do mundo do trabalho e as subjetividades dos aprendentes os diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de interesses, aptidões, entre outras (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 29).

Na proposta curricular de Jaboatão dos Guararapes, assim como nos demais

documentos pernambucanos, propõe-se uma prática pedagógica sensível às diferenças, ajustada às necessidades, tal como fundamentado na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento discutida anteriormente (LEAL; BRANDÃO; ALMEIDA; VIEIRA, 2013). Mais uma vez, os ritmos de aprendizagem, que são aspectos relativos às diferenças individuais, surgem como fator relacionado às diferenças de níveis de conhecimento e como recomendação didática para o planejamento. Esse pressuposto é modalizado no momento em que se trata sobre avaliação:

> Essa forma de conceber a avaliação aponta para a indissociabilidade entre o planejar, o ensinar e o aprender materializados em metodologias e procedimentos didáticos, bem como pela utilização de diferentes procedimentos avaliativos que ultrapassem a dimensão cognitiva, considerando os diferentes fatores que interferem na compreensão do que se está conhecendo, como: as relações humanas, a diversidade cultural, o contexto social, político e econômico (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 31-32).

Também há alguma articulação, embora muito sutil, com aspectos relativos às heterogeneidades sociais no trecho que trata das rotinas escolares, mas o foco central é na variação linguística. Neste parágrafo, é dito que:

> A adequação das atividades ao tipo de aprendizagem das crianças, bem como ao seu “nível” de conhecimento, permite a elaboração de rotinas escolares voltadas para as diferenças como um todo. É importante o respeito às diversas linguagens e ao uso diversificado da língua materna, ambos espalhados pelo território nacional de maneira tão diversificada, que, por vezes, é preciso analisar a oralidade e a escrita simultaneamente, a fim de perceber sua plasticidade (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 56).

Mais uma vez, podemos concluir que há defesa de uma educação que contribua para a formação humana, que respeite e aborde as heterogeneidades sociais, assim como reconhecimento das diferenças individuais, mas não há articulação mais explícita entre esses tipos de heterogeneidade e as diferenças de níveis de conhecimento. Não há, também, explicitação de princípios didáticos relativos a como lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos.

4.4 Documento Curricular de Minas Gerais

Para ter algum parâmetro de comparação com os documentos pernambucanos, foram realizadas análises do currículo de Minas Gerais. Em relação às heterogeneidades sociais, em comparação com os documentos anteriores, as recomendações são menos enfáticas. Apesar de o termo “diversidade” aparecer 59 vezes, estão localizados nos quadros com as habilidades a serem aprendidas pelos estudantes, com muitas repetições. O foco central é na diversidade cultural, com algumas referências a habilidades atitudinais de convivência e combate ao preconceito, embora sejam apresentadas como princípio curricular:

> b - Consideração da diversidade cultural como ponto de partida da educação inclusiva – O reconhecimento da diversidade, além de ser a essência dos princípios da democracia e da estética, é também uma das diretrizes da educação nacional. O ensino terá que considerar a cultura local, regional – própria de um grupo social –, bem como a cultura universal, ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado como patrimônio da humanidade. Por isso, é necessário dialogar com a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, posicionando-se diante das culturas em desvantagem social, compreendendo-as na sua totalidade. Esse princípio desafia os educadores a desenvolver uma prática pedagógica que possibilite educação de qualidade social, independentemente da classe social, do grupo étnico a que pertencem os alunos (MINAS GERAIS, s/d, p. 14).
>
> c - Integração teoria-prática – É importante ressaltar que os conhecimentos, no ensino, sejam analisados e contextualizados de forma a construir uma rede de significados de modo tal que os alunos possam perceber e compreender sua pertinência, bem como a relevância de sua aplicação na sua vida pessoal e social. Isso, por sua vez, demanda a criação de estratégias metodológicas que estimulem o aluno a apreender o conhecimento pelo processo de ação-reflexão- ação. Assim, as práticas pedagógicas deixam de ser vistas como um "fazer pelo fazer", ou seja, como uma atividade desprovida de significado e intencionalidade educativa, e passam a ser percebidas como conhecimentos importantes e necessários à formação humana do educando, principalmente para a vivência plena da cidadania (MINAS GERAIS, s/d, p. 14).

Os trechos revelam um discurso mais geral a favor da vivência cidadã, mas não há, como nos documentos anteriores, a ênfase à formação humana e a questões relativas às identidades sociais específicas. Apenas nos trechos que tratam sobre variação linguística, tal discurso é mais direto:

> Esta habilidade desenvolverá, no aluno, a consciência de que é preciso reconhecer e identificar as variedades linguísticas, respeitando a forma de falar de cada um e exigindo respeito também à sua própria maneira de falar. Respeitar a diversidade linguística é aceitar as diferenças culturais, regionais, de faixa etária, de gênero, dentre outras. É também aprender e valorizar outras formas de se expressar, através da convivência familiar e social (MINAS GERAIS, s/d, p. 75).

O discurso generalista sobre diversidade e formação cidadã está presente no documento, no entanto, não há problematização acerca das implicações dessa diversidade no cotidiano escolar. Ramos (2011), ao abordar a questão da Educação para os Direitos Humanos, alerta que:

> O respeito à diferença, abordada como diversidade, pluralidade, mosaico cultural, múltiplas identidades originais com direito a ter sua dignidade reconhecida por expressarem a riqueza do humano, conduz à proposição de práticas de convivência baseadas na aceitação e na tolerância, o que pode ser feito sem que se questione como pressuposto político a forte hegemonia do discurso moderno, marcado pelo ímpeto colonialista de universalização dos princípios que enuncia, condição de afirmação do discurso de Direitos Humanos produzido pela modernidade que, nesses termos, é incompatível com os interesses da diferença e da democracia (RAMOS, 2011, p. 211-212).

Tal como discutido por Ramos (2011), há uma exigência da sociedade moderna de que a diversidade humana seja respeitada, tolerada. No entanto, para além do respeito, uma pedagogia mais crítica demanda possibilidades que problematizem as diferenças, que façam emergir experiências que ponham em confronto ideais de sociedade. Segundo Ramos (2011, p. 212):

> Essa é uma possibilidade alternativa para que os Direitos Humanos possam ser abordados não como um conjunto normativo a ser difundido, defendido e seguido, e sim como uma experiência a ser construída, uma ética a ser inventada no diálogo que incorpora a diferença, admite o conflito e enfatiza a dimensão política que impregna toda relação social e institui sentidos provisórios e contingentes nos permanentes processos de disputa hegemônica.

Em relação às diferenças individuais, também há referências no documento, articulando tal tipo de heterogeneidade à discussão sobre equidade na educação:

> O Ensino Fundamental deve promover um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às diferenças e às necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa, que garanta o direito a uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa (MINAS GERAIS, s/d, p. 10).

No documento, a heterogeneidade de conhecimentos é um tema que ganha especial relevância. Assim como nos demais documentos, parte-se do pressuposto de que o ensino precisa ser ajustado às necessidades dos estudantes, de modo que há distanciamento de abordagens que padronizam atividades. Também neste documento, há maior aproximação com a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, que propõe variedade de estratégias didáticas, para atender simultaneamente a estudantes que têm diferentes hipóteses e conhecimentos sobre a leitura, a escrita e demais conteúdos escolares. No entanto, diferentemente do que ocorre nos documentos pernambucanos anteriormente expostos, na proposta curricular de Minas Gerais estão presentes muitos princípios didáticos, muitas sugestões de ação para que seja possível lidar com as heterogeneidades de níveis de conhecimento. De modo geral, há a defesa do ciclo de alfabetização e de garantia de aprendizagens e de progressão escolar. A avaliação é um dos focos de atenção:

> A progressão continuada, com aprendizagem e sem interrupção, nos Ciclos da Alfabetização e Complementar está vinculada à avaliação contínua e processual, que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e detectar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, no momento em que elas surgem, intervindo de imediato, com estratégias adequadas, para garantir as aprendizagens básicas. Deve estar apoiada em intervenções pedagógicas significativas, com estratégias de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos no ano em curso (MINAS GERAIS, s/d, p. 18).

Dentre as orientações dadas, é recorrente a indicação de reorganizações das

turmas e ações que extrapolam decisões individuais do professor, possibilitando arranjos de articulações entre diferentes turmas:

> As Escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis, e ainda:
>
> I - Criando, ao longo do ano letivo, novas oportunidades de aprendizagem para os alunos que apresentem baixo desempenho escolar;
>
> II- Organizando agrupamento temporário para alunos de níveis equivalentes de dificuldades, com a garantia de aprendizagem e de sua integração nas atividades cotidianas de sua turma (MINAS GERAIS, s/d, p. 18).
>
> As atividades de Intervenção Pedagógica, compromisso da equipe escolar, poderão ser desenvolvidas por meio de diferentes estratégias, tais como:
>
> a - Oficinas multidisciplinares propostas pelo coletivo do Ciclo, com novas formas de organização do espaço e tempo escolares, reenturmando os alunos por interesses ou "graus de dificuldades". Essas oficinas devem ter como característica a reorganização dos alunos e professores em novos diferentes grupos de trabalho, formados por alunos de diferentes anos de escolaridade de um mesmo ciclo.
>
> [...]
>
> c - Divisão do tempo escolar, em todos os dias da semana, em dois períodos: um antes e outro após o recreio. No primeiro tempo, serão asseguradas todas as áreas de conhecimento, com o desenvolvimento do projeto coletivo do ciclo. No segundo tempo, além de assegurar o desenvolvimento das áreas de conhecimento, seriam implementados projetos multidisciplinares, com oficinas formadas por alunos de todos os anos do ciclo, agrupados por formas de interesses/preferências/necessidade. Seria propiciado, assim, espaço para o atendimento às demandas específicas de cada aluno e suas individualidades, através de trabalhos coletivos de acompanhamento processual durante as aulas, à medida que as necessidades e dificuldades fossem detectadas.
>
> d - Formação de turmas temporárias, sempre que necessário, definidas coletivamente, por todos os professores e especialistas do ciclo. Essas turmas seriam compostas por alunos do ciclo, independentemente do seu ano escolar, considerando-se os níveis de desenvolvimento apresentados por eles. Dessa forma, os alunos de baixo desempenho seriam atendidos em conjunto, de forma diferenciada, e os alunos que apresentam desempenho escolar satisfatório, também. Trata-se de garantir excelência com equidade.
>
> e - Utilização dos materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE e /ou S.R.E como recurso para a elaboração de planos de ensino e de intervenção pedagógica, seja pelos professores regentes de turmas em sala de aula, seja por outros integrantes da equipe escolar em outros espaços e tempo, atendendo ao aluno ou grupos de alunos de forma diferenciada (MINAS GERAIS, s/d, p. 19-20).

Além das proposições de atendimento diferenciado dos estudantes por níveis de conhecimento em agrupamentos provisórios e projetos que oportunizem aprendizagens aos que estejam com baixo rendimento escolar, há também recomendações didáticas para lidar

com a diversidade em uma mesma sala de aula. Neste caso, os ritmos de aprendizagem são considerados, mas há um discurso mais amplo de reconhecimento de que o sistema de ciclos prevê a heterogeneidade de conhecimentos e a necessidade de lidar com elas no cotidiano da escola.

> É preciso introduzir novos elementos para que o sujeito pense, elabore de uma forma diferenciada, quebrando padrões anteriores de relacionamento com o mundo do conhecimento, das ideias. A intervenção pedagógica atende não apenas à necessidade de abordar, de forma pedagógica, os ritmos diferenciados de desenvolvimento dos alunos, mas, sim, e principalmente, a uma demanda logicamente necessária do sistema de ciclos, que não condiz com as interrupções artificiais do sistema seriado e a retenção de alunos em um ano escolar. Ela pode ser pensada como um processo que se desenvolve no próprio tempo e espaço de permanência dos alunos na escola. A intervenção pedagógica começa, pois, na sala de aula, no momento em que o professor verifica a não aprendizagem do aluno de determinada habilidade e retoma o processo para garantir que todos aprendam (MINAS GERAIS, s/d, p. 18-19).

O atendimento diferenciado aos estudantes, neste documento, também é presente como estratégia necessária de ensino:

> Intervenções pedagógicas significativas, com estratégias de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos no ano em curso auxiliam e enriquecem o processo pedagógico, visando sempre mais eficiência, motivação, praticidade para elevar o grau de aproveitamento dos alunos (MINAS GERAIS, s/d, p. 19).

Apesar de serem encontrados trechos que sinalizam para a necessidade de atender à heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula, não há, assim como nos outros documentos analisados, diversidade de indicação de estratégias didáticas específicas para a gestão da sala de aula. Há recorrência de proposições de ações que garantam novos arranjos para que as crianças que estejam necessitando de acompanhamento em determinadas aprendizagens sejam atendidas, como foi exemplificado anteriormente.

5 I CONCLUSÕES

Este artigo relata parte de uma pesquisa que abordou o tratamento da heterogeneidade em documentos curriculares brasileiros. As análises realizadas nas quatro propostas curriculares sugerem que o tema heterogeneidade está presente nos documentos oficiais. No entanto, há diferenças entre elas.

Em relação às heterogeneidades sociais, os documentos pernambucanos – Secretaria Estadual de Pernambuco, Secretaria Municipal de Recife e Secretaria Municipal de Jaboatão dos Guararapes – enfatizam a necessidade de abordar as heterogeneidades sociais, considerando que tal abordagem favorece a formação humana dos estudantes e

fortalece suas identidades. A discussão remete à educação para os direitos humanos. Já o documento de Minas Gerais traz o pressuposto de uma educação voltada para princípios éticos, políticos, mas o discurso é mais geral, voltado para a educação para a formação cidadã.

Destacamos a importância da abordagem mais focada nas identidades sociais presente mais fortemente nos documentos pernambucanos, pois, como é proposto por Ramos (2011), extrapola o ensino dos aspectos legais que envolvem a garantia da convivência e participação social de todos os grupos sociais e o discurso generalista de direitos para todos, e defende o ensino focado na problematização acerca dos diferentes modos de exclusão social, nas desigualdades, no combate aos preconceitos e fortalecimento das identidades dos diferentes grupos sociais.

Além da defesa do atendimento às heterogeneidades sociais, todos os documentos reconhecem as diferenças individuais e estabelecem relações entre tal tipo de heterogeneidade e o princípio da equidade na educação. Também relacionam as diferenças de ritmos de aprendizagem às heterogeneidades de conhecimentos. Não há, nos documentos, discussão sobre as relações entre as heterogeneidades sociais e heterogeneidade de níveis de conhecimentos.

Quanto às orientações acerca de como lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos, o documento de Minas Gerais estabelece várias propostas que indicam possibilidades de agrupamentos das crianças para atendimentos específicos e que implicam em ações que extrapolam as decisões individuais dos professores: formação de turmas provisórias em alguns dias da semana, formação de turmas por um tempo, dentre outras. Tais proposições sinalizam para a responsabilidade coletiva pela aprendizagem para todos, incluindo coordenadores pedagógicos e gestores nas decisões e ações que possam garantir aprendizagem.

Nos documentos, há também algumas sugestões relativas a como lidar com a heterogeneidade no cotidiano da sala de aula, mas são pontuais. Essa é uma lacuna que precisa ser tomada como objeto de reflexão. É no cotidiano da sala de aula que os professores precisam mais frequentemente lidar com as heterogeneidades. Desse modo, evidencia-se a necessidade de garantir formação continuada aos docentes, para apoiá-los na tarefa de garantir um ensino com equidade.

Em suma, foram encontradas diferenças entre os documentos quanto à consideração das heterogeneidades sociais, alguns com ênfase na formação humana crítica e constituição de identidades sociais (documentos pernambucanos), outro com discurso focado na formação cidadã de modo mais geral (documento de Minas Gerais). Também foram encontradas diferenças quanto às orientações pedagógicas para lidar com a heterogeneidade, havendo, no documento de Minas Gerais, variedade de propostas que implicam ações de gestão escolar, com criação de estratégias que implicam agrupar os

estudantes por necessidades de aprendizagem.

Entre as semelhanças, pode ser apontado que nenhum documento discute a relação entre heterogeneidades sociais e heterogeneidade de conhecimentos e nenhum diversifica orientações ou princípios didáticos para organizar o ensino considerando a heterogeneidade em uma mesma turma simultaneamente. Esse dado nos desafia a aprofundar as reflexões e proposições acerca de como lidar com os diferentes tipos de heterogeneidade na escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. *In*: ANTUNES-ROCHA, Mª Isabel; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

BARREIROS, Débora. **Todos iguais... todos diferentes**. Problematizando os discursos que constituem a prática curricular. 2009. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COUTINHO-MONNIER, Marília. **O ensino do sistema de escrita alfabética**: o que fazem professores que trabalham com diferentes metodologias? O que os alunos aprendem? Tese de doutorado em educação, UFPE, 2009.

DAVIS, Lennard. The end of normal. *In*: DAVIS, L. **The end of normal**: identity in a biocultural era. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2013. p.1-14.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY. Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del ninõ**. México: Siglo XXI, 1979.

FREITAS, Maria Natalina M. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão. **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, Salomão. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. 2011. Disponível em: http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage. Acesso em: 29/09/2022.

KLEIMAN, Angela. **O significado do letramento.** Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Telma F.; BRANDAO, Ana Carolina P. **Relatório de pesquisa:** Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil, 2012.

LEAL, Telma F.; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; ALMEIDA, Fabiana Belo dos Santos; VIEIRA, Erika Souza. Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. **Olh@res**, v.1, p. 69 - 99, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento. Heterogeneidade: do que estamos falando? *In*: LEAL, Telma F.; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (orgs). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. 8-34.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Elaine Cristina Nascimento; SÁ, Carolina Figueiredo. Heterogeneidade no regime de ciclos e em turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre concepções de professores alfabetizadores. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da Silva (orgs). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. 46-62.

LEITE, Tania. M. S. B. R. **Alfabetização - consciência fonológica, Psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras**: um ponto de interseção. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MESQUITA, Rui G. M.; SÁ, Carolina F.; LEAL, Telma F. Currículo e alfabetização: um diálogo com a Educação do Campo. PE: **Estudos de Sociologia**: Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, v.2, n.18, 2012.

MORAIS, Artur G. de. A **Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, Artur G. de. **Reflexão Metalinguística de Psicogênese da Escrita:** Como interagem na Alfabetização? Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, CE-UFPE, Recife, 1989.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOURA, Dayse Cabral. **Leitura e identidades étnico-raciais**: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2010.

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46, jan. - abr. 2011.

RUSSO, Kelly; ARAÚJO, Cinthia M. de. **As diferenças estão "bombando" na sala de aula:** concepções docentes sobre diferença no cotidiano escolar. Anais da 32ª Reunião da ANPEd, 2009.

SÁ, Carolina Figueiredo. Heterogeneidade das turmas multisseriadas: desafios da alfabetização nas escolas do campo. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (orgs). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. 63-80.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa:** História, Perspectivas, Ensino. São Paulo: Educ, 1998. p.53-60.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Pratice**. Cambridge: Cambridge, Mass: Havard university Press, 1989.

TEIXEIRA, Priscila Gervasio; BERNARDELLI, Kellen Cristina A. A heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula. **Olhares & Trilhas**, *[S. l.]*, v. 18, n. 3, p. 170–196, 2017.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PRESENTES EM CURRÍCULOS

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Rosy Karine Pinheiro de Araújo

Todo cidadão brasileiro tem o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988, conforme disposto no Artigo 205: "A educação, direito de **TODOS** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua classificação para o trabalho" (BRASIL, 2022, pp. 89-90, grifo nosso).

Destacamos a palavra "todos" da citação anterior por entendermos que se refere não a um grupo étnico específico, ou uma camada privilegiada da sociedade, ou apenas para quem vive em áreas urbanas ou grandes centros comerciais, tão pouco para um tipo de gênero ou orientação sexual. O direito de todos à educação significa que ninguém deve ser excluído desse processo.

No entanto, grupos marginalizados pela sociedade, como pobres, negros, travestis, etc., dentre eles as pessoas com deficiências – historicamente classificados como anormais, doentes e até mesmo loucos -, até meados do século XX, não eram reconhecidos como cidadãos e sequer tinham o direito de acesso à educação formal, apesar de já existirem o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) e o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos[1] (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES).

Retomando a CF/88, encontramos referência direta sobre a educação de pessoas com deficiência no Art. 208, que afirma ser obrigação do Estado garantir "[...] atendimento educacional especializado aos **portadores de deficiência**[2] (termo defasado), preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 2022, p. 90, grifo nosso).

A premissa do atendimento educacional especializado para os deficientes foi o que organizou a educação especial no Brasil, levando "à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais" (BRASIL,

1 Naquela época, embora hoje ainda ocorra, pensava-se que todo surdo era mudo. No entanto, tal expressão não é correta porque a pessoa surda possui as cordas vocais normais. Se não foi oralizada na infância ou adolescência com apoio da fonoaudiologia, não desenvolve a fala. Logo, se um surdo não fala é porque não foi ensinado a falar.

2 O termo "portadores de deficiência" foi substituído para "pessoas com deficiência" por entender-se que uma pessoa não porta ou carrega uma deficiência, uma vez que a deficiência pode ser inata ou adquirida. Entretanto, ainda hoje muitas pessoas se confundem e se referem aos deficientes como portadores, apesar de encontrarmos na Lei Brasileira de Inclusão de 2015 a forma atual e aceita pelos próprios deficientes.

2010, p. 11). Essa nova organização de uma educação especial para deficientes passou a atender não apenas pessoas cegas e surdas, mas pessoas com outras deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e aquelas com altas habilidades ou superdotação.

Tais transformações e “avanços” não impediram a manutenção da segregação e exclusão dessas pessoas do convívio com outras sem deficiências nas escolas regulares, pois, conforme o trecho citado anteriormente, foram criadas escolas especiais e classes especiais. Ou seja, permanecia a concepção médico-sanitarista em que a pessoa com deficiência carecia de isolamento e tratamento diferenciado para não atrapalhar/contaminar o desenvolvimento das que eram reconhecidas como pessoas que “não possuíam imperfeições”.

A Conferência Mundial de Educação Especial que aconteceu na Espanha, em 1994[3], e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que aconteceu nos Estados Unidos, em 2006[4], apesar do longo intervalo de tempo entre elas, fizeram com que muitos países mudassem suas políticas educacionais para atender o que ambas defendiam: a superação de uma educação antes segregadora para uma mais inclusiva, defendendo a convivência dos deficientes no mesmo espaço escolar dos sem deficiência. Logo, as escolas passaram a receber os alunos com deficiência nas mesmas salas de aula que os demais, numa tentativa de seguir o que estava previsto nas leis.

Conforme afirmado por Cavalcante *et al*. (2012), a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas trouxe

> [...] como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. **Acessar** aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes (p. 7, grifo das autoras).

Assim, para dar conta dessas e de outras especificidades presentes na escola, faz-se necessária a elaboração de currículos inclusivos. É a partir dos currículos que as redes de ensino planejam suas políticas, impactando na escolha de material didático, formação de professores, elaboração da proposta pedagógica, dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, nos questionamos se/e como o currículo orienta as práticas pedagógicas dos professores no sentido de proporcionar as mesmas aprendizagens a todos os alunos; se e como o respeito às diferenças e a atenção às especificidades dos

---

3 Por ter ocorrido na cidade de Salamanca essa conferência culminou na elaboração de um documento (Declaração de Salamanca) endossado por delegados da Conferência representando 88 governos e 25 organizações internacionais. Além de reconhecerem a urgência de promover a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, endossaram uma estrutura de ação em educação especial que guiasse governos e organizações.

4 Norma internacional lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU) com fins de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2007, p. 16).

alunos com deficiência são contempladas nos documentos.

Esse artigo é um recorte da pesquisa *Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas*. Nela foram analisados nove currículos de cidades brasileiras com o objetivo de analisar o tratamento dado por esses documentos às heterogeneidades presentes na escola. Para este artigo, buscamos analisar apenas os documentos que faziam referências às pessoas com deficiência no currículo geral. Assim, analisamos oito documentos, apenas o currículo do Distrito Federal não foi analisado neste artigo, visto que o tratamento à educação especial é feito em um caderno exclusivo sobre o tema.

Nesse sentido, tomamos como objetivo analisar as orientações didáticas presentes nos currículos de cidades brasileiras em diferentes estados: Belo Horizonte (Minas Gerais), Curitiba (Paraná), Porto Velho (Rondônia), Teresina (Piauí), Jaboatão dos Guararapes e Recife (Pernambuco). Além dos documentos dos estados de Minas Gerais e Pernambuco.

Além disso, consideramos de extrema relevância refletir sobre como as orientações didáticas voltadas para o público-alvo da educação especial se apresentam nos currículos, uma vez que se faz urgente compreender como lidar com as especificidades e como eliminar as barreiras e os estereótipos presentes ainda nos dias atuais.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: MUDANÇA DE PARADIGMAS E A BUSCA POR UM CURRÍCULO INCLUSIVO

Historicamente, as relações da sociedade para com as pessoas oriundas das camadas menos favorecidas sempre se deram de forma desigual. Na Antiguidade, havia os que pertenciam a uma minoria que detinha algum poder (político, econômico e/ou social) – os ditos nobres -, e uma grande camada de pessoas, o povo, que nascia apenas para servir às necessidades e interesses dos primeiros. Assim, as pessoas do povo pouco ou nenhum valor tinham para os que pertenciam à nobreza, e em se tratando de pessoas com deficiência "sua exterminação (abandono ou exposição) não demostrava ser problema ético ou moral" (ARANHA, 2001, p. 3). Ou seja, as pessoas com deficiência eram concebidas como seres ou criaturas sub-humanas, logo, a eliminação (abandonos e assassinatos) era o seu destino, uma vez que não "serviam" para a vida em sociedade.

Na Idade Média, pouco mudou nas relações entre a nobreza e o povo, porém, surge o clero que, em defesa dos princípios cristãos, ascende ao poder, partindo do pressuposto de que, por serem representantes de Deus aqui na terra, eram justas as suas ações de excomunhão contra aqueles que não lhes agradavam. Esse período da história é revestido de intensas transformações sociais, mas em relação às pessoas com deficiência continuaram os maus tratos e torturas, trazendo uma visão das deficiências "como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca (ARANHA, 2001, p. 5).

Nos períodos seguintes, compreendidos entre os séculos XVII e meados do século XIX, a ideia de encontrar as causas das deficiências se intensificaram e estes foram submetidos a tratamentos diversos: ora deveriam continuar sob os cuidados da família, sem se exporem para a sociedade; ora eram deixados nos asilos, hospitais e manicômios, para estudo e tentativas de cura dos "defeitos" biológicos ou psíquicos.

Diante desse cenário, Aranha (2001) afirma que a criação de instituições para tratamento e educação dos deficientes refletiam:

> **Segregação** [...] em instituições residenciais ou escolas especiais, ou seja isolamento do resto da sociedade - ***Paradigma da Institucionalização***; **integração**, **normalização** do deficiente [...] ajudando-o a adquirir as condições e os padrões de vida cotidiana o mais próximo do normal, logo, no âmbito da educação, as escolas especiais e as classes especiais visavam a ida ou retorno das pessoas com deficiência às salas de aula normais – ***Paradigma de Serviços***; e **reorganização da sociedade** para [...] oferecer os serviços que necessitarem [...], garantir-lhes o acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos [...] disponibilização de suportes (social, econômico, físico, instrumental), ou seja, **inclusão social** [...] processo de ajuste mútuo [...] intervenções decisivas e incisivas [...] no processo de desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social – ***Paradigma de Suporte*** (ARANHA, 2001, p. 8-20, grifos nossos).

Diante do que discutimos até aqui, parece-nos óbvio que a humanidade sempre teve dificuldades para aceitar a heterogeneidade humana, como se fosse possível padronizar a todos, "igualar os desiguais", algo que para nós se configura como uma tentativa preconceituosa e mantenedora da exclusão.

Ao longo de estudos anteriores que realizamos sobre os tipos de heterogeneidade e alfabetização, concluímos que trabalhar com as diferenças possibilita o enriquecimento das práticas pedagógicas, melhora as aprendizagens dos alunos com e sem deficiência. Além disso, a educação como um direito precisa ser garantida a todos os indivíduos.

Aqui no Brasil, a educação das pessoas com deficiência teve início ainda durante o Império de D. Pedro II, quando este criou na cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 1854 e 1857, respectivamente, os institutos para cegos (IBC) e para surdos (INES). No início do século XX, outros estabelecimentos para atendimento educacional especial foram criados, tais como o

> Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipof (BRASIL, 2010, p. 11).

Desse modo, ampliaram-se no país propostas institucionalizadas para atender as pessoas com deficiência, formá-las para o trabalho, mas no mesmo sentido do paradigma de serviços conforme vimos em Aranha (2001), ou seja, dava-se o acesso à educação

desses indivíduos, porém, a responsabilidade de adequação social era deles e/ou das suas famílias.

Ainda assim, não podemos deixar de reconhecer que houve avanços, principalmente em relação ao extermínio da pessoa com deficiência. Além disso, as propostas institucionalizadas de ensino – Pestalozzi, APAE etc. - também possibilitaram a mobilização tanto da sociedade no mundo todo, como dos principais interessados - os deficientes. Conforme dissemos anteriormente, os movimentos em favor dos direitos desse grupo social culminaram na elaboração de documentos em forma de leis que motivaram o nosso país na busca por se adequar ao chamado Paradigma da Inclusão.

Este novo paradigma também propõe o direito de acesso ao espaço comum da sociedade, logo, à inserção das pessoas com deficiência no ensino regular e em classes comuns, não mais em classes especiais. No entanto, diferencia-se do paradigma de suportes que visava à adequação do indivíduo à sociedade, ou seja, normatização do indivíduo.

Uma das principais mudanças de perspectiva trazidas com o paradigma da inclusão foi a de que é a sociedade quem deve buscar meios de se adequar às necessidades das pessoas com deficiência e não o contrário. Significa, por exemplo, que as escolas devem adaptar suas estruturas físicas para atender alunos com deficiência física e mobilidade reduzida (rampas de acesso, banheiros adaptados, mobiliários rebaixados, cadeiras adaptadas, etc.), sinalizar os espaços de circulação para atender os estudantes com cegueira e baixa visão (piso tátil, avisos sonoros), produzir materiais didáticos em outros formatos e linguagens (como audiolivros, textos em braile, textos em fonte ampliada, imagens em alto relevo, etc.), contratar intérpretes de libras para estudantes surdos.

Segundo nosso entendimento, outra grande perspectiva que a inclusão traz à tona no âmbito educacional, mas que consideramos como barreira pedagógica, é a adequação do planejamento para os alunos com deficiência. Para orientação desse planejamento se faz necessário que os documentos curriculares abordem diversas heterogeneidades que precisam ser foco da atenção e reflexão do professor sobre a aprendizagem dos estudantes, dentre essas heterogeneidades aquelas relativas às pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiência têm especificidades distintas daquelas que não possuem uma deficiência. E por isso, seus modos de aprender não podem ser equiparados. Por exemplo, uma criança com autismo tem dificuldade para interagir e se comunicar com terceiros, uma criança com deficiência intelectual tem dificuldade para realizar as atividades escolares autonomamente, uma criança com baixa visão pode não enxergar com nitidez etc. Infelizmente, o currículo é construído por pessoas que não entendem a realidade da pessoa com deficiência - aliás, talvez seja o contrário: por compreenderem que em cada deficiência há especificidades, preferem mantê-la sem adequações, ocultando uma ideologia/cultura segregadora e excludente. Sendo assim, é imprescindível que façam

parte das equipes de elaboração de currículos especialistas que aprofundem questões sobre tais especificidades.

Tal qual afirmam Moreira e Silva (2002), o currículo é um instrumento intencional, "que implica em relações de poder, transmite visões particulares e interessadas, produz elementos individuais e sociais particulares, não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Interessante é que o Brasil possui vários documentos que propõem nos currículos da educação básica os princípios de inclusão social bem definidos, como, por exemplo, *As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*:

> O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional. Como exemplo dessa afirmativa pode-se registrar o direito à igualdade de oportunidades de acesso ao currículo escolar. Se cada criança ou jovem brasileiro com necessidades educacionais especiais tiver acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, estaremos dando um passo decisivo para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária. A forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela singularidade. O cego, por exemplo, por meio do sistema Braille, o surdo por meio da língua de sinais e da língua portuguesa, o paralisado cerebral, por meio da informática, entre outras técnicas (BRASIL, 2001, p. 26).

No entanto, nós nos questionamos se, na prática, as crianças com deficiência inseridas nas salas de aula comuns estão participando das mesmas atividades que os demais colegas, se têm acesso aos conteúdos de modo adaptado conforme suas necessidades. Outro questionamento possível é se formações especializadas têm sido ofertadas aos professores para que saibam como atender e ensinar adequadamente esse público.

Nunes e Manzini (2020) realizaram um estudo com quatro professoras do Ensino Fundamental I que tinham em suas turmas alunos com deficiência intelectual (DI). O principal objetivo desses autores era identificar se as concepções das professoras em relação à inclusão escolar favoreciam ou não a aprendizagem, o currículo, o ensino e a avaliação desses alunos.

Os autores realizaram entrevistas semiestruturadas com as professoras - que foram transcritas para os cadernos de conteúdo, que segundo eles é um instrumento de coleta de dados verbais (foi disponibilizado um caderno para cada professora); fizeram a leitura das transcrições para que as professoras, caso quisessem, fizessem possíveis alterações de suas respostas; e, por fim, identificaram e analisaram as concepções em "favoráveis" e "não favoráveis" em relação à aprendizagem, ao currículo, ao ensino e às avaliações.

Com base nas análises e discussões, os autores concluíram que:

- Quanto à aprendizagem, todos os alunos com DI "são capazes de aprender [...] têm o seu ritmo próprio, (mas) a aprendizagem não é suficiente para acompanhar o grupo, a série e a sala de aula" (p. 17).
- Quanto ao currículo, "todos os participantes indicaram a necessidade de uma adequação curricular, porém, teceram comentários sobre a dificuldade de aprendizagem mesmo com as adaptações curriculares [...] para alguns, o conteúdo deve ser diferente, para outros, o conteúdo deve ser igual e as atividades diferentes" (p. 17).
- Quanto ao ensino, "a maioria das participantes reconhece o *trabalho colaborativo* como um recurso fundamental no processo de inclusão dos alunos, ao mesmo tempo em que auxilia os professores no trabalho em conjunto. Reconhecem a dificuldade da realização dessa tarefa" (p. 17).
- Quanto à avaliação, "tem sido um grande problema, segundo relato das participantes, pois se fala em inclusão e o aluno precisa fazer uma avaliação no nível dele de adaptação curricular e outra no nível da turma, a qual ele não consegue realizar. [...] Para elas, existem falhas nos sistemas educacionais: ora atribuem que a avaliação deve ser igual aos demais alunos do sistema, e que deveriam ser diferentes. A avaliação com foco na aprovação do aluno é um ponto negativo, pois há dúvidas entre as participantes da pesquisa, quanto à questão de aprovar ou reprovar o aluno com DI e quais procedimentos seriam corretos" (pp. 17-18).

A partir desses dados apontados por Nunes e Manzini (2020), podemos perceber que as professoras entrevistadas têm clareza que as pessoas com deficiência apresentam especificidades que precisam ser consideradas no ensino, no sentido de adequar as estratégias às necessidades dos estudantes. Entretanto, as docentes parecem tender à busca da homogeneização da turma. Reconhecem a diferença de ritmo de aprendizagem, porém enfatizam que as crianças com DI ficam aquém dos colegas. Nesse sentido, o foco está apenas no resultado e não no processo da aprendizagem. Esse fato ainda fica evidente quando falam da avaliação. As professoras mostram inquietação ao ter que avaliar os estudantes para aprovar. E como aprovar se as expectativas não foram atingidas? Enfim, as professoras compreendem a necessidade de uma adaptação curricular, porém têm dúvidas sobre quais seriam as melhores estratégias para o ensino.

Pensando na adaptação curricular, Costa e Munster (2017) desenvolveram um estudo de campo descritivo em três escolas (A, B e C) de uma cidade no interior de São Paulo, sendo duas da rede estadual e uma municipal, com o objetivo de analisar as adaptações curriculares desenvolvidas por três professores nas aulas de Educação Física para quatro alunos com deficiência visual – sendo três com baixa visão (E2, E3 e E4) e um com cegueira (E1). Para atingir tal objetivo, observaram dezesseis aulas (conforme um roteiro de observação de aulas próprio, composto de dez itens sobre temas como: ensino adotado, estratégias de inclusão, tipo de instruções e assistência ao aluno,

recursos pedagógicos, espaço físico, etc.) e realizaram entrevistas semiestruturadas com os professores (voltadas para o processo de formação, experiência, concepções sobre inclusão, práticas pedagógicas e adaptações realizadas) e com os alunos (voltadas para o nível de envolvimento nas aulas e interações com os colegas e os professores).

As autoras identificaram que houve "adaptações de grande porte[5] nos elementos base do currículo (Escola A) e adaptações de pequeno porte[6] - relacionadas aos recursos pedagógicos, nos elementos de acesso ao currículo (Instituições A e C). Nenhum tipo de adaptação foi identificado na escola B" (COSTA e MUNSTER, 2017, p. 374). Destacaram, também, que "[...] as adaptações de grande porte (*foram*) associadas com maior frequência ao estudante com cegueira (E1), do que aos estudantes com baixa visão (E2, E3 e E4)" (*idem*, *ibidem*, grifo nosso).

Por fim, Costa e Munster (2017, p. 374) concluem que "a ausência de adaptações curriculares em determinados momentos das aulas de Educação Física evidenciou barreiras de acesso e de aproveitamento dos conteúdos por parte dos estudantes com deficiência visual".

Em ambas as pesquisas anteriormente citadas, fica evidente que as adaptações no currículo para as pessoas com deficiência precisam ser mais bem estruturadas no sentido de que há que se pensar sobre as estratégias de ensino que atendam a esse público tanto no âmbito macro, quanto no micro, isto é, quando as adaptações mais gerais não forem suficientes, em se tratando das especificidades de cada deficiência. Afinal, a inclusão se efetiva a partir do desenvolvimento de estratégias sobre como ensinar os mesmos conteúdos para todos os alunos, eles tenham ou não deficiência.

Além disso, os professores, gestores e todos os que compõem a comunidade escolar necessitam romper as barreiras atitudinais em relação à deficiência, compreender o que de fato é deficiência. Conforme descrito no Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão,

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.1).

Talvez assim possamos entender que qualquer pessoa em algum momento da vida pode se encontrar em condições semelhantes.

---

5 "São aquelas adaptações que consistem, principalmente, na eliminação de conteúdos essenciais, ou nucleares, e objetivos gerais, que se consideram básicos nas diferentes matérias curriculares, e a consequente modificação dos respectivos critérios de avaliação" (HEREDERO, 2010, p. 204).

6 "São modificações que se realizam nos diferentes elementos da programação desenhada para todos os alunos de uma sala [...] para fazer frente às diferenças individuais, mas que não afetam na prática o ensino básico do currículo oficial" (HEREDERO, 2010, p. 201).

METODOLOGIA

Conforme dissemos inicialmente, o objetivo deste artigo é analisar como a heterogeneidade relativa à educação especial é tratada nos currículos de três cidades brasileiras para identificarmos que orientações didáticas são sugeridas aos professores para dar conta da especificidade do público-alvo desse grupo social.

Para atingir o nosso objetivo, foi realizada análise documental de nove propostas curriculares de capitais brasileiras, que constituíram o corpus da pesquisa que originou este subprojeto. Os critérios para escolha dos documentos foram: (1) ter um documento de Redes Municipais de uma capital em cada região geográfica brasileira, optando-se pelas que, em cada região, tenham tido melhores resultados no IDEB: Distrito Federal, Belo Horizonte (MG), Teresina (PI), Curitiba (PR), e Porto Velho (RO); (2) analisar o documento da Secretaria Estadual e da capital do estado em que a pesquisa estava sendo desenvolvida (Rede Estadual de Pernambuco e Recife); analisar um documento de uma Rede Estadual de outra região, para comparação com o documento da Rede Estadual de Pernambuco (Rede Estadual de Minas Gerais); analisar um documento de um município da Região Metropolitana do Recife que estivesse sendo investigado no âmbito da pesquisa geral (Jaboatão dos Guararapes – PE). No entanto, desenvolvemos nossas análises sobre as orientações didáticas para atendimento das especificidades da pessoa com deficiência apenas nos seguintes documentos:

- BELO HORIZONTE (Minas Gerais). **Proposições Curriculares**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, 2010.
- CURITIBA (Paraná). **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano**: Volumes 1 e 2, Gestão 2013-2016.
- JABOATÃO DOS GUARARAPES (Pernambuco). **Proposta Curricular:** Educação: Volume único, 2007-2010.
- RECIFE (Pernambuco). **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife:** Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, 2015.
- TERESINA (Piauí). **Educação Infantil e Ensino Fundamental**, 2008.
- PORTO VELHO (Rondônia). **Referencial Curricular do Município de Porto Velho**: Gestão e Língua Portuguesa, 2016.
- PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, 2012** e **Orientações Metodológicas**: Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental 3º ao 5º ano – Fascículo 1, 2019.
- MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental Anos Iniciais:** Ciclos de Alfabetização e Complementar, 2010-2014.

Ludke e André (1986), ao tratarem sobre a importância desse tipo de análise, afirmam que os documentos são fontes ricas e estáveis de conhecimento, que podem ser

reanalisados outras vezes, o que confere certa segurança aos resultados obtidos.

Nesta pesquisa, inicialmente investigamos informações sobre os documentos. Tais como: por quem foram criados, que fontes foram utilizadas e com que propósitos. Nessa primeira análise buscamos identificar as concepções sobre heterogeneidade e as orientações acerca do tema fornecidas aos professores em documentos curriculares de Língua Portuguesa destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental (três primeiros anos). Esse objetivo faz parte da pesquisa maior *Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas*. Para este artigo, filtramos os resultados encontrados que fazem referência às pessoas com deficiência, localizando oito documentos curriculares, conforme mencionado anteriormente. Estabelecemos como critério de escolha os currículos dos municípios cujos documentos faziam menção ao tema, tanto na parte da fundamentação e/ou no componente de Língua Portuguesa.

Salientamos que os currículos de Curitiba, Minas Gerais e Recife fazem referência à educação inclusiva no documento geral e têm cadernos específicos com discussão sobre educação especial. O documento do Distrito Federal não aborda a temática no documento geral, mas tem um caderno específico com ênfase nessa discussão.

Os dados foram investigados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Essa técnica permite ao pesquisador "realizar uma leitura atenta" e estabelecer categorias que auxiliam na compreensão do material em análise a fim de "interpretar o oculto, o não dito, ultrapassando a incerteza".

TIPOS DE HETEROGENEIDADE RELACIONADOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS CURRÍCULOS

De acordo com o último Censo realizado no país em 2010, os dados levantados sobre a população brasileira revelaram que somos mais de 190 milhões de pessoas. Desses, cerca de 24% declararam possuir algum tipo de deficiência, ou seja, há, no Brasil 45,6 milhões de pessoas com deficiência. Ainda assim, há carência de políticas que atendam a essa parcela da população. Partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todas as pessoas, defendemos que, mesmo que houvesse uma pequena parcela de pessoas com deficiência, seria necessário definir políticas que favorecessem as mesmas condições de direitos a essa parcela. Saber que é um grande quantitativo impacta as estratégias de atendimento. Desse modo, não podemos ignorar a importância de fazer as mudanças necessárias nos espaços urbanos, nos transportes, nos equipamentos e tecnologias, nos prédios e instituições de trabalho e escolares etc., a fim de dar as mesmas condições de acesso e uso conforme as especificidades de cada pessoa com deficiência.

Considerando os currículos analisados em nossa pesquisa, elaboramos um gráfico estatístico a partir dos resultados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE, 2010), para em seguida discutirmos os dados conforme nossa categoria de análise voltada para a heterogeneidade referente às pessoas com deficiência, elencada em sete subcategorias, que são: deficiência intelectual; deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência múltipla, transtorno global do desenvolvimento[7] e altas habilidades.

Essas subcategorias são o público-alvo da educação especial e, por isso, optamos por apresentar a seguir uma síntese com as definições e características correspondentes a cada uma delas. As informações a seguir estão embasadas no DSM-5[8] (2015).

- Deficiência Intelectual: é um comprometimento orgânico que interfere no desenvolvimento cognitivo. Mas não se caracteriza como doença e sim como uma condição de vida com limitações variadas, que podem envolver o funcionamento intelectual e ocasionar prejuízos no comportamento como, por exemplo, nas habilidades sociais e na autonomia para realização de atividades cotidianas.
- Deficiência Física: refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor, que compreende ossos, articulações, músculos e o sistema nervoso. Quando qualquer uma dessas estruturas é acometida por doenças ou lesões, podem ocorrer limitações físicas de gravidade e localização variáveis. Tais limitações podem fazer com que as pessoas com deficiência física precisem utilizar cadeira de rodas, muletas, bengala, órteses ou próteses para auxílio na sua locomoção e realização de suas atividades cotidianas.
- Deficiência Visual: é o termo usado para se referir à pessoa cega – com impedimento total da visão ou com percepção de luz, porém a pessoa não vê com clareza, apenas vultos ou silhuetas. Também usamos o mesmo termo ao nos referirmos à pessoa com baixa visão, quando ocorre uma diminuição da capacidade visual. Ambas são caracterizadas por uma imperfeição dos órgãos ou do sistema visual, podendo ter origem congênita ou adquirida.
- Deficiência Auditiva: clinicamente não há diferença entre surdo e deficiente auditivo, pois ambos os termos se caracterizam pela dificuldade para ouvir em maior ou menor grau. Entretanto, pessoas surdas não reconhecem a surdez como uma deficiência, mas sim, como uma identidade, fazendo parte da comunidade surda e utilizando-se da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como seu idioma materno, e o português brasileiro como segunda língua. Os que não pertencem à comunidade surda são considerados Pessoas com Deficiência Auditiva.
- Deficiências Múltiplas: ocorrem quando uma pessoa apresenta um tipo específico de deficiência associada à outra (s), como, por exemplo, ser deficiente físico e ter baixa visão ou cegueira.

7 Esse termo transtorno global do desenvolvimento (TGD) foi absorvido pelo DSM-V em um único diagnóstico – Transtornos do Espectro Autista.

8 O DSM 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*) é um guia de referência em psiquiatria que categoriza os diagnósticos dos diferentes transtornos mentais e seus códigos, sem oferecer informações relacionadas aos seus tratamentos.

- Transtorno Global do Desenvolvimento: é caracterizado por um tipo de perda grave e/ou global em várias áreas do desenvolvimento, dentre eles: dificuldades para interagir no convívio social, dificuldade para se comunicar, estereotipias comportamentais, desvio elevado quanto ao desenvolvimento ou na idade mental da pessoa.
- Altas Habilidades: esse termo é comumente associado a gênio, superdotado, precoce, prodígio para se referir a pessoas que têm uma maior facilidade em aprender e desenvolver habilidades em diversas áreas. Porém, ao passo que essas pessoas desenvolvem habilidades em determinadas áreas do conhecimento, acima da média se comparadas a outras pessoas, também podem ter dificuldades em relação a outras áreas.

Consideramos importante apresentar a síntese acima sobre cada uma dessas deficiências porque entendemos que não é tarefa fácil lidar com tais especificidades. No entanto, ressaltamos que tais aspectos podem se apresentar de forma heterogênea em pessoas com a mesma deficiência, uma vez que, para além das características biológicas comuns, outros fatores influenciam os comportamentos, o desenvolvimento intelectual, as aprendizagens. Logo, são apenas indicadores simplificados diante da complexidade que tais condições representam.

Na nossa busca por dados estatísticos no site do IBGE, vimos que não há, nos resultados, nenhuma referência ao transtorno global do desenvolvimento, embora já existissem discussões e estudos sobre esse tipo de transtorno antes da realização do Censo. “Casos de Transtornos do desenvolvimento humano vêm sendo estudado pela ciência há quase oito décadas sobre os quais ainda permanecem grandes questões e divergências para poder responder a muitas das dúvidas relacionadas” (BRAGA JUNIOR; BELCHIOR; SANTOS, 2015, p. 13). Tão pouco há descrição da categoria altas habilidades, inicialmente tratada apenas como superdotação. “Os estudiosos por décadas definiram crianças superdotadas, baseando-se na relação entre habilidade superior e Quociente Intelectual – QI” (*idem*, *ibdem*, p. 37).

Assim, os dados no gráfico 1 correspondem à variável “População residente por tipo de deficiência permanente”. Os valores numéricos são o somatório de duas subvariáveis “Não consegue de modo algum” e “Grande dificuldade”. Para elaboração do gráfico consideramos apenas os municípios – sem os estados de Minas Gerais e Pernambuco - que apresentaram no documento curricular, foco de nossa análise, orientações didáticas voltadas para as heterogeneidades relativas às pessoas com deficiência.
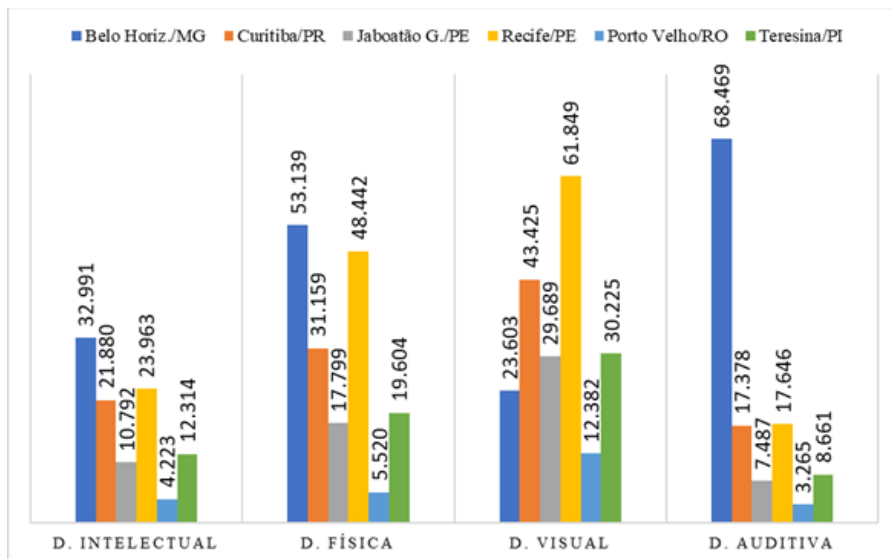
Gráfico 1. População residente em Belo Horizonte, Curitiba, Jaboatão dos Guararapes, Recife, Porto Velho e Teresina por tipo de deficiência

Fonte: Autoras (2022).

De acordo com a análise do gráfico, verificamos que as cidades de Belo Horizonte, Recife e Curitiba possuem o maior número de pessoas com deficiência em comparação aos outros três municípios – Jaboatão dos Guararapes, Porto Velho e Teresina, sendo que Porto Velho é o município com o menor número de pessoas com deficiência entre todos os municípios no gráfico. Dos tipos de deficiência, em todos os municípios, o número de pessoas com deficiência visual e física é maior em relação às outras deficiências. Há pouca diferença entre a quantidade de pessoas com deficiência intelectual em comparação às pessoas com deficiência auditiva.

Conforme dissemos antes, na nossa categoria de análise voltada para a heterogeneidade referente às pessoas com deficiência, elencamos sete subcategorias (as deficiências caracterizadas antes do gráfico 1). Essas subcategorias, além da categoria geral, estão descritas no quadro 1, de acordo com os oito documentos curriculares analisados.

Categoria	Belo Horizonte	Curitiba	Jaboatão dos Guararapes	Minas Gerais	Pernambuco	Porto Velho	Recife	Teresina
2.0. Heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência	X	X	X	X	X	X	X	X
2.1 Deficiência intelectual		X				X		
2.2 Deficiência física						X		
2.3 Deficiência visual			X			X		
2.4 Deficiência auditiva			X			X		
2.5 Deficiência múltipla						X		
2.6 Transtorno global do desenvolvimento		X	X			X	X	
2.7 Altas habilidades		X	X				X	

Quadro 1. Tipos de deficiência identificadas nos currículos

Fonte: Autoras (2022).

Observamos que o documento curricular de Porto Velho é aquele que apresenta uma maior variedade de referências aos tipos de deficiências, sendo que, de acordo com o Gráfico 1, este município é o que possui o menor número de pessoas com deficiência. Esse currículo faz referência aos diversos tipos de deficiência, apontando para a necessidade de diferenciar/flexibilizar a avaliação de acordo com as necessidades do estudante, como podemos ver no trecho a seguir:

> §4° Aos estudantes, público alvo da Educação Especial, é assegurada avaliação da aprendizagem diferenciada/flexibilizada de acordo com as necessidades educacionais específicas individuais e regulamentadas pelo Conselho Municipal de Educação e/ou Secretaria Municipal de Educação:
>
> I - aos estudantes com deficiência física e sensorial será assegurada Avaliação da Aprendizagem com adequação de acessibilidade à informação e comunicação alternativa e aumentativa de acordo com suas necessidades;
>
> II – os estudantes com grave deficiência intelectual ou múltipla e transtornos globais do desenvolvimento, terão sua avaliação pedagógica realizada levando em consideração as habilidades e competências adquiridas no decorrer do processo, por meio de relatório descritivo do desempenho, em instrumental específico (Currículo de Porto Velho, Gestão, 2016, pp. 46-47).

O currículo de Porto Velho apresenta a proposta de atender aos princípios de cidadania, de colaboração com as famílias, os professores e os estudantes na perspectiva

de que as aprendizagens ultrapassem os muros da escola e que os conhecimentos possam ser apropriados por todos. Conforme colocado no trecho anteriormente citado, a proposta da gestão é buscar atender às necessidades e fazer as adaptações necessárias para que, independentemente da deficiência, os estudantes tenham seus direitos garantidos e sejam submetidos aos processos avaliativos (ainda tradicionais, rígidos) da melhor forma possível.

Seguindo nessa perspectiva, sabemos que a educação inclusiva envolve dimensões tanto políticas quanto administrativas, e o currículo é uma dessas dimensões. As adequações curriculares aparecem como uma estratégia para que sejam atendidos os princípios de uma escola para todos, na qual o professor precisa abandonar um ensino bancário e proporcionar aos seus alunos uma educação conscientizadora, vivenciando sua realidade tal qual ela é, mas sem o estigma da anomalia, da estranheza ou da superação.

O documento curricular de Curitiba apresenta discussões voltadas para as subcategorias “deficiência intelectual”, “transtorno global do desenvolvimento” e “altas habilidades”. No entanto, nos questionamos sobre a falta de discussões em relação às demais deficiências, principalmente por ser o município com o maior número de pessoas com deficiência física, visual e auditiva. Ainda assim, consideramos positivo encontrar no documento uma discussão geral sobre as heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência, contemplando de forma direta aspectos da inclusão, como podemos ver no extrato a seguir:

> A Educação Especial, no município de Curitiba, busca uma escola de qualidade, subsidiando as condições de acesso, participação e aprendizagem de crianças e educandos (as), concebendo a escola como espaço que reconhece e valoriza as diferenças, com condições de oportunidades a todos(as) (Currículo de Curitiba, Volume 1, Gestão 2013-2016, p. 34).

Está claro, no currículo de Curitiba, que há um reconhecimento quanto aos direitos das pessoas com deficiência de acordo com o que preconiza a legislação brasileira, tanto de acesso às modalidades de ensino da educação básica, como de permanência e valorização das potencialidades desses alunos, conforme o trecho retirado da seção “Educação Especial”.

> A Educação Especial no município de Curitiba é organizada com base nos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação inclusiva, atendendo educandos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtorno de conduta e necessidades educacionais específicas, matriculados nas instituições da Rede Municipal de Ensino. A inclusão escolar tem por finalidade assegurar o acesso e a permanência dessas crianças e educandos (as) nas diferentes faixas etárias da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, visando o acesso à educação básica, o desenvolvimento de potencialidades e a promoção da aprendizagem (Currículo de Curitiba, Volume 1, Gestão 2013-2016, p. 32).

No documento curricular de Jaboatão identificamos uma referência direta ao

transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, mas destacamos no quadro 1 a deficiência visual (orientação e mobilidade) e deficiência auditiva (interpretação e instrução em LIBRAS) que aparecem implícitas, conforme o trecho a seguir:

> A inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento devem ser contemplados no projeto político pedagógico de cada instituição, comprometido com a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo os serviços especializados através do Centro de Atendimento Educacional Especializado, das salas multifuncionais, interpretação e instrução em LIBRAS, instrução de códigos aplicáveis, orientação e mobilidade, complementação e suplementação da escolarização no contra turno dos estudantes (Currículo de Jaboatão, 2007-2010, p. 28).

Em outro trecho, o documento destaca que, além do atendimento educacional especializado – AEE, todos os envolvidos no processo de ensino e no convívio familiar e social, precisam

> [...] oferecer acesso, aprendizagem através do atendimento educacional especializado, participação da família, da acessibilidade urbanística, arquitetônica, formação de professores e demais profissionais da educação, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados e a transversalidade da educação especial em todas as etapas e modalidades da educação básica e superior (Currículo de Jaboatão, 2007-2010, p. 27-28).

De modo semelhante à defesa dos princípios de cidadania identificados no currículo de Porto Velho, o currículo de Recife ressalta que a escola possibilita uma contextualização ético-política dos estudantes para a convivência e o respeito com a diversidade, com as diferenças "como as sócio-étnico-raciais, de território, gênero, múltiplas deficiências, entre outras, cujas diferenças configuram o cenário social" (Currículo de Recife, 2015, p. 28).

Identificamos também no currículo de Recife, na seção "Organização dos tempos e espaços de atuação do (a) professor (a)", uma referência ao transtorno do espectro autista (antes identificado com TGD) e altas habilidades, conforme destacamos no trecho a seguir.

> Art. 8º Ao estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, serão garantidos procedimentos avaliativos diferenciados, de acordo com a Instrução Normativa nº 4/2015, publicada no Diário Oficial do Município em 05 de março de 2015, edição 25 (Currículo de Recife, 2015, p. 45).

O currículo de Recife trata do assunto de forma mais específica a temática. Reconhece a necessidade de flexibilizar o planejamento para atender às especificidades das crianças com deficiência, além disso considera a importância de uma equipe multidisciplinar no apoio ao professor.

> Para atendimento aos (as) estudantes com necessidades educativas especiais, a escola flexibilizará a organização de tempo e espaço de aprendizagem, contando com uma equipe multidisciplinar que apoiará o(a)

> professor(a) nos processos de ensino e de aprendizagem do(a) estudante, como preconiza o art. 58 e 59 da LDB [...] (Currículo de Recife, 2015, p. 46).

De um modo geral, os quatro documentos curriculares apresentam avanços significativos, uma vez que reconhecem a importância da educação especial e que são necessárias as adaptações para atender os alunos com deficiência, tanto em relação às avaliações, quanto nos serviços de atendimento especializados e apoio de uma equipe multidisciplinar.

Em relação aos currículos de Belo Horizonte, Minas Gerais, Pernambuco e Teresina, observamos no quadro 1 que houve no documento geral uma breve referência à educação especial, como podemos observar nos extratos a seguir:

> [...] ser capaz de conviver bem com pessoas de diferentes etnias, grupos sociais, religiões e posições políticas; lidar bem com a divergência de opiniões e de preferências (quanto a time de futebol, tipo de música, moda, pertencimento a uma "tribo", etc.); reconhecer e valorizar a igualdade de direitos entre as pessoas, inclusive as portadoras de necessidades especiais [...] (Currículo de Belo Horizonte, 2010, p. 26).
>
> [...] que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às diferenças e às necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa, que garanta o direito a uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa (Currículo de Minas Gerais, 2010-2014, p. 10).
>
> O contexto escolar deve ser preparado visando a uma formação cidadã em que todas as crianças e adolescentes devem ser protegidos contra práticas que fomentem a exploração do trabalho infantil e discriminação étnico-racial, religiosa, sexual, de gênero, pessoa com deficiência ou de qualquer outra ordem (Currículo de Pernambuco, 2019, p. 36).
>
> Dessa forma, visa o desenvolvimento do cidadão, por meio da organização escolar, embasada nos pressupostos da universalização do acesso e da permanência do aluno na escola, da equidade no atendimento à diversidade e da qualidade do ensino, tendo como foco de atenção a aprendizagem (Currículo de Teresina, 2008, p. 133).

No currículo de Belo Horizonte, o trecho acima destacado se repete na seção "Conhecimentos, capacidades e conteúdos: uma concepção de interesse pedagógico". Nos currículos de Minas Gerais, Teresina e Pernambuco identificamos outros extratos ao longo dos documentos, porém de forma genérica ou voltada para educação especial. No caso de Teresina, não há uma referência explícita a essa questão, porém estamos incluindo as pessoas com deficiência na citação apontada, visto que ela aborda a questão da equidade na diversidade de atendimento de TODOS com foco na aprendizagem. Contudo, temos clareza que o fato de o documento não abordar claramente a heterogeneidade relativa à pessoa com deficiência pode não provocar discussões acerca do tema pelas equipes de educação.

Por fim, no documento de Pernambuco aparece a referência à educação especial,

educação inclusiva e pessoas com deficiência, porém são citações voltadas para outros tipos de heterogeneidades, chamando a atenção para se evitar a discriminação. Entendemos que esse tipo de abordagem favorece uma discussão sobre o tema na escola. Contudo, sentimos falta de orientações didáticas mais específicas que podem ajudar a pensar sobre a prática docente.

Em termos legais, o Brasil ganha destaque por possuir uma vasta legislação em defesa dos direitos sociais de seus cidadãos, mas temos atrasos incoerentes quanto à execução de nossas leis. A LDB foi construída há vinte e seis anos e a mais recente, a LBI, está em vias de completar sete anos. Nas palavras de ex-aluno do curso de música da Universidade Federal de Pernambuco, pessoa cega, "é difícil consertar o pneu com o carro andando", mas é o que vem se repetindo ano após ano.

> As políticas públicas colocam para os sistemas de ensino a responsabilidade de garantir que nenhum aluno seja discriminado, de reestruturar as escolas de ensino regular, de elaborar projeto pedagógico inclusivo, de programar propostas e atividades diversificadas, de planejar recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes e de atender às necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo (SILVA; MOREIRA, 2008, p. 2661).

Defendemos mais uma vez que o currículo, como um dos instrumentos usados para orientar práticas pedagógicas dentro das escolas, deve ser construído de acordo com as realidades heterogêneas que compõem os múltiplos segmentos sociais, territoriais e culturais, as múltiplas "gentes" brasileiras.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Nesta seção apresentamos os dados referentes às análises das "Orientações para o educador" presentes nos currículos das cidades de Curitiba, Jaboatão dos Guararapes, Recife e Porto Velho. Os currículos de Belo Horizonte, Minas Gerais, Teresina e Pernambuco não apresentaram orientações didáticas, visto que só apresentaram comentários gerais sobre a heterogeneidade relativa à pessoa com deficiência.

Fizemos as leituras dos documentos para identificarmos se e quais orientações didáticas os currículos analisados indicavam para o ensino de estudantes com deficiência, se havia orientações nesse sentido, uma vez que a cada ano aumentam as matrículas desse grupo nas escolas e em outras instâncias educacionais.

Apesar de encontrarmos nos documentos a defesa em favor do acesso, à permanência, à aprendizagem, aos direitos adquiridos nas leis, poucas foram as orientações indicadas. Todos enfatizam as leis que garantem os direitos dos deficientes, algumas adequações, mas será que essas ações são suficientes para causar transformações significativas na realidade enfrentada por esse público? Há acessibilidade em seus vários

âmbitos (atitudinal, pedagógica, físico-estrutural etc.)? As escolas disponibilizam materiais pedagógicos e tecnológicos adequados para os estudantes com deficiência? Enfim, muitos são os questionamentos e reflexões que podemos extrair sobre o tema.

Encontramos apenas cinco categorias de estratégias que podem colaborar para a viabilização da prática pedagógica dos professores na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, conforme podemos ver no quadro 2.

Orientações Didáticas	Curitiba	Jaboatão dos Guararapes	Recife	Porto Velho
Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças				X
Considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagens)			X	
Fazer atendimento individualizado	X			
Diversificar estratégias didáticas / atividades em função das diferentes necessidades (sem mencionar agrupamentos)	X		X	
Ações que implicam em atendimentos fora da sala de aula (reforço, contraturno...)		X	X	

Quadro 2: Orientações didáticas presentes nos currículos.

Fonte: Autoras (2022).

De acordo com o quadro 2, observamos orientações didáticas de diferentes tipos. Em relação à avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes, encontramos a subcategoria **fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças,** presente no currículo de Porto Velho e **considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagens)**, presente no currículo de Recife. Em relação à mediação do docente em sala de aula, encontramos a subcategoria **fazer atendimento individualizado**, presente no currículo de Curitiba e **diversificar estratégias didáticas / atividades em função das diferentes necessidades (sem mencionar agrupamentos)**, presente nos documentos de Curitiba e Recife. Por fim, considerando a gestão das turmas, a subcategoria presente é referente às **ações que implicam em atendimentos fora da sala de aula (reforço, contraturno etc.)**, presente nos currículos de Jaboatão dos Guararapes e Recife.

Apesar dos quatro documentos curriculares apresentarem, cada um, sessões

específicas da educação especial, das adaptações nos materiais, nas avaliações, inclusive defendendo a efetivação da inclusão desses alunos nas escolas de ensino regular, não apontam, de forma efetiva, orientações voltadas para o tema.

A categoria **Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças** diz respeito a um princípio fundamental de um currículo inclusivo pautado em uma avaliação formativa. Nesse caso, o diagnóstico é necessário para as decisões acerca do planejamento. Em relação às crianças com deficiência, essa orientação foi encontrada apenas no currículo de Porto Velho. Conforme discutimos na seção anterior sobre os tipos de deficiência abordadas nos currículos, Porto Velho apresenta um volume inteiro sobre currículo com foco na avaliação, defendendo como esse processo deve ser realizado, tanto pelo professor, como pela gestão escolar. E, em se tratando de estudantes com deficiência, o documento enfatiza o direito de adaptação, flexibilização, ressaltando também o cuidado com esse mecanismo, que pode ser usado de forma excludente.

O documento de Recife traz a concepção de avaliação processual e progressiva, sugerindo momentos para identificar a evolução das aprendizagens dos alunos com deficiência, mudança de estratégias didáticas e possibilidades de reforço em relação aos conteúdos trabalhados. Desse modo, atende à categoria **Considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagens)**:

> A avaliação, dessa forma, tem uma função prognóstica, que avalia os conhecimentos prévios dos discentes, considerada a avaliação de entrada, avaliação de input; uma função diagnóstica, do dia a dia, a fim de verificar quem absorveu todos os conhecimentos e adquiriu as habilidades previstas nos objetivos estabelecidos. Mas, existe também uma função classificatória, a avaliação final, que funciona como verificação do nível alcançado pelos discentes, avaliação de output. Por meio da função diagnóstica podemos verificar quais as reais causas que impedem a aprendizagem do educando. O exemplo classificatório de avaliação oficializa a visão de sociedade excludente adotada pela escola (Currículo de Porto Velho, GESTÃO, 2016, p. 32).

> Para acompanhar o desenvolvimento do(a) estudante, é de suma importância que o(a) professor(a) reorganize o ensino dos conteúdos, a partir do resultado das avaliações bimestrais, com atribuições de notas e pareceres. Destaca-se, na Instrução nº 15/2015 (RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação, 2015) que a avaliação, na Rede Municipal de Ensino do Recife é bimestral, formativa e somativa. Ou seja, é formativa no acompanhamento cotidiano e continuado das aprendizagens dos(as) estudantes e, bimestralmente, haverá avaliações somativas, mais formais e englobando todos os conteúdos daquele período, e que sinalizarão quais as necessidades de reensino e de novas estratégias de ensino, para efetivar o desenvolvimento dos(as) estudantes na construção das aprendizagens (Currículo de Recife, 2016, p. 45-46).

A criança chega à escola com conhecimentos diversos trazidos pelas experiências vividas no contexto familiar em que estão inseridas. Logo, fazer um levantamento sobre o que elas já sabem abre possibilidades para o planejamento da prática docente. Esse processo não é diferente só porque uma criança tem alguma deficiência. O que pode

acontecer, em alguns casos, é a falta de bom senso quanto à escolha do instrumento de avaliação.

Por exemplo, um estudante com deficiência física que tenha severo comprometimento dos membros superiores não vai poder manipular uma substância corrosiva, sob o risco de causar um grave acidente no ambiente de laboratório e de também ser uma vítima. Assim, o professor deve ponderar sobre a melhor forma de avaliar o aluno, principalmente se este for uma pessoa com deficiência.

Sabemos que os alunos da educação especial devem ser assegurados em todos os sistemas de ensino que atendam às suas necessidades educacionais especiais, inclusive em relação aos métodos avaliativos.

Em um estudo realizado por Oliveira e Campos (2005), as autoras discutem a prática da avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência, verificando quais os critérios e estratégias que caracterizavam esse processo. Para isso, elaboraram e distribuíram 79 questionários entre professores que trabalhavam na APAE em Marília/SP, na rede de Ensino Fundamental e entre professores que atuavam em classes especiais. Desse total, 39 questionários voltaram respondidos. As questões abordavam "as representações dos professores sobre avaliação educacional, rendimento escolar, procedimentos e critérios de avaliação e a especificidade da avaliação em educação especial" (p. 59). Após a coleta e análise das respostas, as autoras constataram que o:

> [...] conceito de avaliação educacional das 32 professoras (86,5%) está ligado ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, considerando a avaliação um processo bi-direcional, caracterizando a avaliação como um momento de reflexão de todo o processo educacional, envolvendo o professor, o aluno e o contexto escolar. A avaliação educacional em educação especial [...] é equivalente à do ensino comum, ainda que mais individualizada no sentido de identificar necessidades pessoais e específicas do aluno, [...] trazem considerações sobre o caráter diagnóstico e multidisciplinar da avaliação. Quanto ao rendimento escolar no contexto geral da educação, [...] entendem como a verificação sistemática da prática educativa em relação ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, a verificação da aprendizagem de determinados conteúdos e/ou objetivos [...] algumas, ainda consideram a avaliação como um procedimento de padronização dos conhecimentos e uma forma de mensurar a aprendizagem. No contexto da educação especial, o propósito da avaliação do rendimento escolar é [...] o acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem como na educação comum, [...] com o intuito de diagnosticar dificuldades e diferenças pessoais e a adequação de objetivos educacionais na busca de subsídios para a reflexão da prática do professor, da aprendizagem do aluno e da adequação do contexto escolar (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 19).

Assim, conforme sugere Pimentel (2012, p. 144), a avaliação na perspectiva de uma educação inclusiva "precisa ser contínua e não estanque e pontual e, portanto, deve ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem [...]. Essa avaliação contínua aponta o que

o professor e a escola precisam mudar para que o aluno efetivamente aprenda [...]”

Da categoria **Fazer atendimento individualizado**, destacamos que é uma ação importante e fundamental tanto para o estudante quanto para o professor. Esse momento individual pode elucidar pequenos entraves que normalmente ocorrem em sala de aula com estudantes com deficiência. Por exemplo, uma criança com cegueira pode ter dificuldade em participar de uma atividade coletiva. Nesse tipo de atividade os ruídos sonoros, a agitação dos colegas, a falta de explicação sobre o que está acontecendo, quem faz o que, pode confundir o estudante. Nesse sentido, o docente precisa ter sensibilidade para perceber ou ouvir os estudantes sobre os motivos de uma possível resistência em relação à participação do estudante na atividade, se ela for coletiva e dedicar um tempo ao acompanhamento dos estudantes que precisem dessa individualização. Outro exemplo em que há atendimento individualizado ocorre quando se propõe uma atividade diferente para alguma criança que precise se apropriar de algum conhecimento que o restante da turma já tenha dominado. Desse modo, pode-se destinar uma atividade diferenciada e dar atendimento individualizado. Outro exemplo pode ser dado em relação a uma pessoa cega. Pode haver determinadas atividades que demandem um atendimento individualizado para garantir acessibilidade ao que foi demandado e contribuir para que ela efetivamente consiga participar da situação; em outras situações, pode-se organizar melhor a atividade coletiva durante as aulas, dando orientação à turma: a pessoa que for falar deve dizer seu nome, explicar o que está acontecendo no ambiente, e deve-se falar um de cada vez, por exemplo. Em relação à criança surda, igualmente pode ser necessário garantir acessibilidade em relação a determinada situação didática. O atendimento individualizado, portanto, tanto pode acontecer em situações em que determinada criança esteja fazendo uma atividade individualmente, quanto em situações em que as crianças estão trabalhando coletivamente.

No documento de Curitiba, um exemplo de atendimento individualizado diz respeito às adaptações de materiais e estratégias ajustadas para atendimento dos estudantes com deficiência, como podemos observar no extrato a seguir:

> Produção e organização dos recursos de acessibilidade diante de estratégias pedagógicas considerando as necessidades específicas de cada criança e educando (a) e favorecendo a autonomia e a independências na escola e fora dela (Currículo de Curitiba, 2016, Vol 2, p. 33).

Esse trecho indica a necessidade de garantir acessibilidade. São muitas as formas de favorecê-la. É necessário, acima de tudo, adotar um conjunto de medidas capazes de eliminar barreiras físicas, bem como adotar informações e aprendizagens de modo a assegurar equidade de condições às pessoas com deficiência, garantindo, como diz no extrato do documento de Curitiba, a autonomia e a independência desses sujeitos dentro e fora da escola.

A categoria **Diversificar estratégias didáticas / atividades em função das diferentes necessidades** foi identificada no currículo de Curitiba e de Recife. O trabalho em grupo diversifica a dinâmica em sala de aula, facilita o planejamento do professor no sentido de que ele pode acompanhar cada grupo de alunos e dar as orientações conforme as necessidades observadas. Além disso, promove atitudes colaborativas entre os alunos, ensina a importância de compartilhar as ideias, ouvir com respeito o colega, dentre outros benefícios. Mas é importante que o professor saiba formar os grupos, os pares, porque, do contrário, pouco se ganha. Todas as estratégias e atividades envolvidas devem contribuir para a autonomia do estudante e o acesso à aprendizagem, como podemos observar nos extratos a seguir.

> A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial atende crianças e educandos (as) com diagnóstico de deficiência intelectual moderada, associada ou não a outras deficiências, que demandam adaptações e flexibilizações de condições, com vistas à autonomia, à independência e ao acesso à aprendizagem. Visa garantir a oferta de educação infantil, ensino fundamental e programas de educação especial para o trabalho, considerando as especificidades de cada um dos (as) educandos(as), por meio de condições pedagógicas diversificadas (Currículo de Curitiba, 2016, Volume 2, p. 34).

> O planejamento é um instrumento pedagógico flexível na direção de organizar esse espaço e tempo escolar, pois além de considerar o currículo, leva em conta as dificuldades e o interesse da turma como um todo, e o de cada um, em particular, garantindo o acesso dos(as) mesmos(as) às diversas formas de apropriação e socialização significativa da informação e do conhecimento (Currículo de Recife, 2015, p. 43).

Nos extratos acima, mais uma vez destacamos as adaptações e flexibilizações das ações, das propostas didáticas em sala de aula, do planejamento e acesso às aprendizagens. A partir do momento que, por exemplo, formamos pequenos grupos e inserimos um aluno com deficiência intelectual, não podemos deixar de acompanhar esse grupo. O aluno com esse tipo de deficiência tem dificuldades de trocar experiências e manter diálogos coerentes por longo período. Tal fato é inerente à condição de sua especificidade. Logo, é necessário acompanhar de perto os diálogos e orientar o par ou os demais integrantes do grupo sobre o respeito e a paciência, pois o colega deficiente intelectual leva um tempo maior para organizar as ideias, expressar-se e interpretar corretamente o que se pede.

Por fim, a categoria **Ações que implicam em atendimentos fora da sala de aula (reforço, contraturno...)** foi identificada nos documentos de Jaboatão dos Guararapes e Recife.

> A inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento devem ser contemplados no projeto político pedagógico de cada instituição, comprometido com a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo os serviços especializados através do Centro de Atendimento

> Educacional Especializado, das salas multifuncionais, interpretação e instrução em LIBRAS, instrução de códigos aplicáveis, orientação e mobilidade, complementação e suplementação da escolarização no contra turno dos estudantes (Currículo de Jaboatão, 2007-2010, p. 28).
>
> Para atendimento aos (as) estudantes com necessidades educativas especiais, a escola flexibilizará a organização de tempo e espaço de aprendizagem, contando com uma equipe multidisciplinar que apoiará o(a) professor(a) nos processos de ensino e de aprendizagem do(a) estudante, como preconiza o art. 58 e 59 da LDB [...]. Entende-se que o serviço especializado se dará em classes regulares, assim como em atendimento itinerante, através de professor(a) especializado(a) que vai às escolas, aos hospitais, e mesmo aos domicílios. Para todos(as) é preciso que o(a) professor(a) estabeleça uma pauta diária, a partir do contrato pedagógico do início do ano letivo, para se ter clareza da intencionalidade da ação educativa (Currículo de Recife, 2015, p. 46).

Os trechos dos documentos ressaltam algo que é importante: o acompanhamento “extra” do aluno com deficiência, em espaços diversificados – AEE, hospitais, nas casas dos estudantes -, pois alguns levam mais tempo para assimilar os conteúdos e têm um ritmo diferenciado. Cabe ao professor, diante desse tipo de perfil, conceder o tempo a mais, ter disponibilidade, usar estratégias que auxiliem o estudante diretamente em suas necessidades e disposição para repetir quantas vezes se façam necessárias etc. Há, também, que se ter cuidado para não fazer desse momento para além da sala de aula algo que não contribua com a necessidade do estudante.

Segundo Braga Junior, Belchior e Santos (2015, p. 43), no caso das altas habilidades/superdotação, temos que considerar e ter em mente que “sobre esse grupo, a heterogeneidade (diversidade de habilidades e grau de manifestação), multipotencialidade (confluência de habilidades e interesses característicos de alguns indivíduos) e assincronia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social”, podem dificultar a relação desse aluno com os professores e os colegas. Os autores sugerem que atribuir ao aluno com altas habilidades o papel de monitor da turma é de grande valia para ambas as partes.

Enfim, a sala de aula por si mesma dá condições ao professor para que ele e os alunos da turma compartilhem os múltiplos saberes, vivenciem as singularidades, aprendam a esperar, a ouvir e a praticar o respeito.

Entendemos que um currículo gerador de aprendizagens desafia, instiga os alunos a buscarem cada vez mais participar, aprender, trocar experiências. Isso vale também para professores que têm alunos com deficiência. Ambos, professor e aluno, terão desafios a enfrentar, mas obviamente que o mais importante é não deixar que o aluno deficiente apenas esteja na sala, no seu canto, mas que seja sempre convidado a participar, a estar junto, uma vez que não existe igualdade, cada um é um diferente do outro, mas é justamente essa diferença, essa heterogeneidade que transforma o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho trouxemos uma pequena discussão sobre os processos difíceis que as pessoas com deficiência experimentaram durante séculos de marginalização e desprezo. Também apresentamos algumas conquistas de direitos que essas pessoas obtiveram, principalmente o do acesso à educação nas escolas de ensino regular.

O que nos motivou, enquanto professoras e pesquisadoras das práticas pedagógicas, entre outras temáticas na área de educação, foi o interesse em entender um pouco desse contexto de educação inclusiva, deficiência e currículo. Ou seja, buscamos analisar como os documentos curriculares abordavam essa temática e quais são as orientações didáticas presentes. Um primeiro dado foi que, dentre nove currículos, apenas quatro contemplaram orientações relativas à educação de pessoas com deficiência (Curitiba, Jaboatão dos Guararapes, Recife e Porto Velho). Outros quatro documentos (Belo Horizonte, Minas Gerais, Teresina e Pernambuco) apresentavam em seu documento principal apenas uma referência geral sobre a heterogeneidade relativa à pessoa com deficiência, sem apontar qualquer orientação didática. Esse dado evidencia que esse tipo de heterogeneidade ainda é negligenciado nos documentos. É importante que o documento curricular aponte flexibilidades que possam dar conta das especificidades das crianças, articulando-se com a proposta do currículo geral.

Em relação aos três documentos que incluíram orientações acerca da educação especial - Curitiba, Jaboatão dos Guararapes e Porto Velho - os resultados apontaram que os currículos, apesar de terem uma parte dedicada à educação especial, apresentam poucas orientações didáticas voltadas para o ensino da pessoa com deficiência. A presença dessas orientações poderia ajudar os docentes a tomar decisões na organização dos planejamentos.

As pessoas com deficiência representam uma parcela significativa da nossa população. Porém, apesar do aumento de matriculados na educação básica e na educação superior, as práticas sociais e educacionais ainda reproduzem os princípios excludentes e segregacionistas, ainda que de forma velada.

O direito à educação da pessoa com deficiência está devidamente assegurado, conforme as leis brasileiras, desde a Constituição Federal até a Lei Brasileira de Inclusão. Mas ainda há estabelecimentos educacionais que não conseguem dar conta das especificidades demandadas por essas pessoas, assim como para os professores paira um temor em tê-las nas suas turmas, ou porque não sabem como ensinar esses estudantes, desconhecem os recursos de tecnologia assistiva que ajudam e facilitam o trabalho docente, se sentem inseguros sobre como se aproximar, como identificar as dificuldades dessas pessoas, ou porque acreditam que pessoas com deficiência deveriam estudar em escolas especializadas, sendo acompanhadas por equipes de profissionais, etc.

Nossas leituras sobre o processo de inclusão e o acesso das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, da educação básica ao ensino superior, apontaram que significativas mudanças de comportamento e de atitudes em relação a elas na escola podem ser um fator transformador do contexto de medo, de falta de acessibilidade e, consequentemente, reduzir preconceitos.

O professor deve buscar conhecer as necessidades e os interesses do seu aluno, seja ele uma pessoa com deficiência ou não. Esse aspecto contribui tanto para uma prática docente inclusiva e acolhedora, quanto com a aprendizagem e o interesse do aluno. Por exemplo, em se tratando de um aluno com deficiência intelectual, a partir do momento que ambos conversam – aluno e professor -, as escolhas das temáticas, a forma de abordagem e apresentação dos conteúdos muda o clima em sala de aula, motiva o aluno com deficiência intelectual e os demais alunos da turma.

Além disso, toda pessoa, tenha ela deficiência ou não, possui limitações que não necessariamente a impede de evoluir em qualquer área da vida, cada uma no seu ritmo e tempo. Nesse sentido, concordamos com Ribas (2011, p. 115) quando afirma que "Os nossos limites reais não estão na possibilidade ou impossibilidade que temos de andar, enxergar, ouvir ou pensar da forma como acreditamos que todos fazem. Nossos limites estão na dificuldade que encontramos nas relações que travamos com o mundo". Compreender que podemos caminhar juntos na diversidade, seja qual for a natureza dessa diferença, é romper com os preconceitos velados ou escancarados que culminam em tragédias irreparáveis, mas que ainda continuam sendo praticados cotidianamente em nossa sociedade.

Conforme discutimos ao longo do texto, podemos concluir que um currículo que se fundamenta na perspectiva da inclusão só é possível a partir do momento que os professores tenham desde sua formação inicial, e continuem tendo em momentos específicos de suas práticas educativas, acesso ao conhecimento sobre as especificidades, as adaptações e tudo que envolve o processo educativo da pessoa com deficiência. Uma formação que "supere as práticas culturais e pedagógicas calcadas no preconceito e nas discriminações culturais, econômicas, físicas, emocionais, intelectuais e sensoriais" (SILVA, 2010, p. 97).

Obviamente o professor não é o único responsável por promover um currículo adaptado, flexível e inclusivo. Outros setores devem ser chamados a contribuir com esse processo. É preciso estabelecer parcerias entre instâncias e sistemas nas áreas jurídicas e administrativas, outros profissionais nas áreas de saúde física e psicológica que possam atuar como parceiros nesse processo de educação para todos.

Assim, ressaltamos que os documentos curriculares analisados representam uma parcela desse avanço, mas há ainda lacunas que deveriam ter sido sanadas. Citar os tipos de deficiência e apontar as adaptações sem orientar efetivamente as práticas docentes não significa agir sob a égide de uma política que na teoria é uma coisa, enquanto na prática o

que acontece é bem diferente.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, pp. 01-24, março, 2001. Disponível em: http://docero.com.br/doc/nn180sc. Acesso em: 16 abr. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, 118 páginas.

BLACK, Donald W.; GRANT, Jon. **Guia para o DSM-5:** Complemento essencial para o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2015, 544 páginas.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BELCHIOR, Michelle Sales; SANTOS, Sarah Teles dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o Atendimento Educacional Especializado**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido: Mossoró, 2015, 56 p. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581290/2/Transtornos%20globais%20do%20desenvolvimento%20e%20altas%20habilidades.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988 até a emenda 116/2022. 59. ed. Brasília: Edições Câmara, 2022. E-book (198p.) (Série Legislação n. 1). Disponível em: https://livraria.camara.leg.br. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Brasília: Secretaria de educação especial, 2010. E-book (73p.). Disponível em: https://google.com.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p. Disponível em: Marcos Politico Legais (mec.gov.br). Acesso em: 29/09/2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001, 79 páginas.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. 40 p. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. E-book (47p.)

CAVALCANTE, Tícia C. Ferro; ASFORA, Rafaella; SOUSA, Wilma P. De Andrade; MOURÃO, Carlos A. F; SEAL, Ana G. de Souza. Aprofundando o tema. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. Caderno de educação especial. **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012, 48 páginas.

COSTA, Camila de Moura; MUNSTER, Mey de Abreu van. Adaptações curriculares nas aulas de educação física envolvendo estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 23, n. 3, 2017, p. 361-376. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/VcrfYPb3WrgXTrFc9NYmLYk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano.** Volume 1, 2016. Gestão 2013-2016, 65 páginas.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano**. Volume 2, 2016. Gestão 2013-2016, 393 páginas.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772. Acesso em: 19 abr. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa. Acesso em: 21 abr. 2022.

JABOATÃO DOS GUARARAPES, Prefeitura Municipal do. Secretaria Executiva de Educação do município do Jaboatão dos Guararapes. **Proposta Curricular para a rede municipal de ensino:** Educação. Gestão 2007-2010, 141 páginas.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 128 páginas.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, 153 páginas.

NUNES, Vera Lucia M.; MANZINI, Eduardo José. Concepções do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria/RS, v. 33, 2020, p. 01-20. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288022/313162288022.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thais Emília. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, 28 p. jan./jun. 2005. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2142/2099. Acesso em: 21 abr. 2022.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, 491 páginas.

PORTO VELHO, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular do município de Porto Velho:** *Gestão*, 2016, 73 páginas.

PORTO VELHO, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular do município de Porto Velho: Língua portuguesa – Ensino fundamental 1º ao 5º ano,** 2016, 51 páginas.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência:** as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2011, 120 páginas.

SILVA, Vanessa Caroline; MOREIRA, Laura Ceretta. **Currículo na escola inclusiva:** o estigma da diferença. 2008, 12p. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/849_727.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, Vanessa Caroline. **A escola e o professor frente ao currículo inclusivo**. 2010. 152 páginas. Dissertação de Mestrado em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.

CAPÍTULO 4

A AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA LIDAR COM AS HETEROGENEIDADES EM SALA DE AULA

Juliana de Melo Lima

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivamos analisar se e como a avaliação é abordada como estratégia para lidar com as heterogeneidades em três coleções de livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Destacamos a relevância da pesquisa por possibilitar a ampliação do debate em torno da avaliação da aprendizagem, considerando-a como uma dimensão pedagógica que, a depender do modo como é concebida, pode favorecer a abordagem das heterogeneidades em sala de aula. Partimos do princípio de que a avaliação diagnóstica pode ajudar o docente a conhecer os tipos e os níveis de conhecimento de seus alunos, a fim de favorecer a construção de um planejamento adequado e a elaboração de atividades diversificadas, para contribuir com as necessidades da turma. Além disso, favorece o levantamento de conhecimentos prévios dos discentes, contribuindo para um planejamento mais ajustado às demandas de aprendizagem. A avaliação formativa, por sua vez, baliza o ensino, possibilitando a realização de ajustes de acordo com a progressão das aprendizagens.

Neste sentido, ressaltamos a importância de percebemos como autores de livros didáticos abordam os modos de avaliação no ciclo de alfabetização, se consideram os diversos tipos de heterogeneidades e se propõem orientações aos professores que contribuam para intervenções que respeitem as individualidades das crianças e seus modos de aprender.

Consideramos ainda que, diante de uma sociedade competitiva, e que muitas vezes na área educacional há inclinações de diferentes agentes em torno de uma perspectiva que desconsidera as identidades dos sujeitos e os tratam de forma homogênea, e que no âmbito da alfabetização existem pressões para que as metas sejam alcançadas, as discussões em torno da avaliação nos livros didáticos contribuem para que possamos perceber quais princípios direcionam esses recursos.

LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As práticas pedagógicas, os recursos didáticos utilizados por docentes e discentes, as políticas públicas são ancoradas por concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação, trazendo implicações de diferentes

ordens e impactando principalmente os aprendizes.

A avaliação da aprendizagem, numa perspectiva que visa apenas ao desempenho final das crianças, e que as responsabiliza exclusivamente por sua aprendizagem, centra-se principalmente "na certificação das aprendizagens e na seleção dos estudantes do que na análise e na busca de soluções para os problemas de aprendizagem" (FERREIRA e LEAL, 2006, p. 13). Esta postura contribui para uma escola excludente, desconsiderando as singularidades de cada sujeito e do processo de alfabetização. De acordo com Leal, Sá e Silva (2018),

> [...] tradicionalmente, as formas de avaliação buscavam (e ainda buscam) controlar a progressão das crianças, excluindo do grupo aquelas que não se apropriam de um determinado conjunto de conhecimentos no tempo estipulado previamente. A busca da homogeneidade, portanto, ancorava-se (e ancora-se) na ideia de que existiria (e existe) um currículo obrigatório, e que, portanto, as crianças que estivessem (estejam) com um determinado nível de compreensão daqueles conteúdos "seriam homogêneas" e poderiam ser agrupadas. Os estudantes eram (e são, em muitas instituições) agrupados em "fortes", "médios" e "fracos". Algumas crianças que, ao final do ano, não dominavam (não dominam) tais conhecimentos, eram (são) reprovadas, de modo a que a turma no ano seguinte retomasse (retome) uma suposta homogeneidade (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 9).

Considerar as diferenças, as heterogeneidades em sala de aula, compreendendo como cada aluno pensa, interage, age, é uma condição importante para que os alunos tenham mais possibilidades de acompanhamento e de resolução conjunta das demandas específicas de aprendizagem. Nessa perspectiva, "a avaliação deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendam sobre si mesmos no ato próprio da avaliação" (HOFFMANN, 1992, p. 42).

Neste sentido, adotamos a concepção de avaliação formativa, que deixa de

> [...] estar centrada nas questões da objectividade e da subjectividade e começa a estar mais preocupada com as questões práticas relacionadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação passa a ter uma importante função pedagógica, de ajuda, de reflexão, de tomada de decisão. Não basta afirmarmos que um aluno tem certas dificuldades, é indispensável propormos meios, estratégias, actividades de apoio, para que esse aluno as ultrapasse (BARREIRA, BOAVIDA E ARAÚJO, 2006, p. 95).

Diante disso e dialogando com nosso objeto de pesquisa, questionamos se os livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental consideram as heterogeneidades de conhecimentos das crianças, seus processos de aprendizagem e se apresentam orientações e indicações de estratégias avaliativas e metodológicas para os docentes, de modo a abordar o ensino numa perspectiva inclusiva, pois

> [...] ter sensibilidade para as semelhanças e diferenças entre as crianças é o que possibilita planejar ações a partir da realidade delas. Tal pressuposto

> pode ser, ainda, uma saída para evitar práticas escolares descontextualizadas, distanciadas dos anseios e necessidades dos que compõem a(s) comunidade(s) de uma unidade escolar (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 9).

Nos anos iniciais de alfabetização, as crianças se deparam com muitas demandas de aprendizagem, necessitando um olhar atento dos docentes sobre seus modos de aprender. Embora essa informação seja óbvia, em diferentes realidades as crianças são vistas de forma homogênea, sendo desconsiderados os percursos individuais, os seus níveis de desenvolvimento (VIGOTSKY, 1989).

Os estudos de Vigotsky (1989) contribuíram para um olhar mais atento em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de cada sujeito, de modo a considerar a necessidade de intervenções que favoreçam a autonomia da criança. Neste sentido, valorizar e considerar os conhecimentos prévios das crianças é de suma importância, pois permite uma maior interação e envolvimento delas no processo de aprendizagem.

Considerar o que as crianças já sabem, recorrendo a uma avaliação diagnóstica, durante diferentes momentos do período letivo, possibilita um ensino ajustado às suas necessidades, de modo a favorecer a ampliação de suas aprendizagens . Neste sentido,

> [...] é preciso conhecer não só o objeto de ensino, como também saber quais conhecimentos sobre esse objeto os alunos já construíram, de modo a realizar práticas que ajudem os discentes a desenvolver os conhecimentos que ainda não foram construídos. Por sua vez, a avaliação diagnóstica deve ser realizada de forma constante durante todo o ano letivo (não só no início do ano), pois os alunos mudam seus estágios de conhecimento a todo o momento (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 53).

As avaliações contínuas servem também para que o professor realize uma autoavaliação da sua prática. Nesse sentido, reflexões sobre as intervenções propostas aos discentes, investigando se estão na direção de contribuir para o processo de aprendizagem das crianças, são importantes, pois direcionam as ações docentes de modo mais ajustado. É possível, portanto, no processo de planejamento, rever alguns objetivos didáticos ou, ainda, acrescentar outros não pensados anteriormente.A clareza de que as crianças não aprendem no mesmo ritmo e nem do mesmo jeito ajuda o docente a pensar estratégias diversificadas para a progressão da aprendizagem dos alunos. Assim, é imprescindível acompanhar a aprendizagem de cada uma delas e, consequentemente, da turma, para que ninguém fique excluído do processo. Nessa direção, Leal, Sá e Silva (2018) afirmam que

> A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma é natural e inevitável. Pressupô-la não significa aceitar desigualdades educacionais, mas implica trabalhar conscientemente para contribuir (no que cabe à ação docente), para superar tais desigualdades. Nesse sentido, os vários tipos de heterogeneidade presentes na escola, quando não forem expressão de exclusão e desigualdade educacional, não devem ser vistas de maneira negativa, uma vez que podem potenciar o conjunto do trabalho pedagógico e político do professor (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 31).

Desse modo, os professores podem recorrer às heterogeneidades individuais identificadas na turma para potencializar as trocas de conhecimento entre as crianças, incentivando, por exemplo, a realização de atividades por meio de agrupamentos produtivos. Segundo as autoras anteriormente citadas

> [...] a heterogeneidade de conhecimentos infantis é transformada em potencializadora de interações produtivas entre professores-crianças e entre as próprias crianças e de incentivo à coaprendizagem e autonomia como posturas positivas de serem adquiridas pelos estudantes (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 43).

A realização de trabalhos desse tipo só é possível a partir da avaliação de conhecimentos dos estudantes, da seleção de atividades e recursos didáticos e de intervenções que auxiliem os discentes a refletirem sobre os objetos de aprendizagem.

Considerando o livro didático (LD) como recurso muito presente na sala de aula, ressaltamos a importância de serem contempladas orientações e atividades que valorizem a diversidade de conhecimentos dos discentes.

De modo geral, os livros didáticos apresentam seção específica no Manual do professor, apresentando as bases teóricas e as concepções que deveriam nortear as atividades presentes no material do aluno. Além disso, sugerem e orientam algumas estratégias que o professor possa desenvolver na sala de aula. Entretanto, o que pesquisas têm mostrado é que nem sempre as reflexões apontadas no manual se concretizam nas atividades direcionadas aos alunos. Tal fato foi observado, por exemplo, em um capítulo apresentado no volume 1 dessa coleção (PESSOA, ARAÚJO, 2022). A pesquisa desenvolvida por Pessoa e Araújo (2022), com o objetivo de analisar o trabalho com variação linguística em duas coleções de LD de alfabetização, conclui que os manuais de alguns livros discutem casos de variação que não se materializam nas atividades para os alunos. Esse fato pode dificultar o uso da proposta pelos professores em sua prática.

Por outro lado, sabemos que o LD deve estar a serviço do professor que o usará de forma estratégica durante as aulas. Porém, ao avaliar o livro para planejar o seu uso, algumas discussões presentes no material poderão ser usadas também pelo professor na sua prática.

Jurado e Rojo (2006), ao discutirem sobre o ensino da leitura nos livros didáticos, afirmam que o livro didático se configura como a principal fonte de leitura de boa parte dos alunos da educação básica e seu papel na formação do leitor é de grande importância. É justamente por isso que a investigação e o debate sobre as atividades de leitura propostas por tal material são significativas, uma vez que contribuem para que o docente disponha de uma visão crítica acerca do LD, podendo interferir nessas propostas, acrescentando e melhorando o conteúdo de acordo com a sua necessidade e as demandas dos alunos em sala de aula.

Assim, o LD é um recurso cujos usos devem ser adaptados à realidade de cada escola, de cada currículo, das necessidades de cada turma e de cada aluno. Para isso, faz-se necessário ter clareza dos objetivos didáticos, dos tipos e níveis do conhecimento dos estudantes e da proposta dos livros selecionados, analisando qual será a melhor forma de usá-lo na sala de aula.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização da pesquisa, utilizamos análise documental de três coleções de livros didáticos destinadas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme identificadas no quadro a seguir.

Títulos das coleções	Modo de organização	Número de páginas por livro
Projeto Buriti: Português - ensino fundamental anos iniciais	Temático	Volume 1: 384 Volume 2: 384 Volume 3: 399
Ápis – Alfabetização e letramento	Gêneros	Volume 1: 416 Volume 2: 376 Volume 3: 408
Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo – Português – Letramento e Alfabetização	Temático	Volume 1: 272 Volume 2: 286 Volume 3: 288

Quadro 1: Coleções analisadas

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Essas coleções foram escolhidas por estarem na seleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2015 a 2017, o que permitiu o acesso aos estudantes de escolas públicas do país a fazerem uso do recurso e por serem os livros adotados por professores que fizeram parte da pesquisa mais ampla, da qual este subprojeto faz parte. Dessas coleções, a *Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo* é a única do PNLD – Campo.

Após a seleção das coleções, os dados foram explorados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Inicialmente realizamos a leitura flutuante do manual do professor e dos livros dos alunos para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentam a interpretação. Em seguida, exploramos os livros realizando a leitura dos manuais e organizando os dados em quadros, com codificação e enumeração das informações. Cada obra foi analisada por dois juízes independentes e as discordâncias foram discutidas no grupo de pesquisa. Nesta fase, foram construídas categorias relacionadas aos objetivos do trabalho. Após, iniciamos o processo de tratamento dos resultados e interpretação, com construção de

quadros sínteses, elaboração de inferências e construção das conclusões.

Conforme apresentaremos nas seções seguintes, mapeamos em quadros a identificação das subcategorias por coleção e volume, de modo a termos um panorama dos aspectos abordados nos livros, subsidiando as análises qualitativas.

De acordo com Godoy (1995), a abordagem qualitativa não se caracteriza como um modelo de pesquisa com uma estrutura rígida e, justamente por isso, possibilita que o pesquisador possa usar a criatividade ao propor uma nova pesquisa, permitindo-lhe investigar novos contextos. Considerando os livros didáticos como fontes de análise, realizamos a pesquisa do tipo documental, em que

> [...] representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (GODOY, 1995, p. 21).

A análise documental tem como propósito identificar nos documentos primários referências que sirvam de subsídio para responder o problema apontado na pesquisa, devendo ser utilizada quando a linguagem que integra o documento em questão é a peça-chave da investigação. Aqui, utilizaremos o livro didático como a peça-chave de nosso estudo, enxergando-o como um documento pedagógico que compõe, junto com outros documentos, as práticas educacionais.

AVALIAÇÃO PARA LIDAR COM AS HETEROGENEIDADES DE CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES: ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR

Nesta seção, abordaremos as análises presentes nas orientações do manual do professor das três coleções selecionadas, destacando a avaliação para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos dos estudantes.

As três coleções têm seções específicas nos manuais do professor sobre avaliação e explicitam as concepções de avaliação adotadas, sendo classificadas no paradigma da avaliação formativa. Não observamos divergências em relação ao que é apresentado em cada livro. Esses dados podem ser observados no quadro 2.

Coleções	Concepção de avaliação defendida
Projeto Buriti: Português - ensino fundamental anos iniciais	“Com esse fim, **avaliação** é importante ferramenta a serviço da aprendizagem, pois pode determinar os aspectos a serem retomados e os possíveis avanços. Nesse sentido, faça mapas diagnósticos de seus alunos, indicando os conhecimentos linguísticos já adquiridos e os que precisam ser revistos; desse modo, você poderá priorizar aqueles que merecem ser tratados com mais urgência”. (Volume 2, p. 276, manual do professor)
Ápis – Alfabetização e letramento	“A avaliação deve ser desenvolvida como instrumento de acompanhamento e diagnóstico que fundamentará as decisões/intervenções qualificadas e localizadas que o/a deve realizar para promover o avanço do educando. Deve-se ainda considerar que essas intervenções são conteúdos, procedimentos, estratégias que o/a professor/a deverá selecionar para atender às necessidades dos alunos”. (Volume 2, p. 323, manual do professor)
Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo – Português – Letramento e Alfabetização	“A avaliação é um processo complexo, uma vez que deve considerar não só os avanços conseguidos pelo aluno, mas também a forma pela qual se deu o aprendizado [...]. O aluno trabalha e elabora as informações recebidas e/ou construídas de forma progressiva e crescente; por isso é necessário considerar o processo e não apenas o resultado. Por meio das respostas do aluno, é possível saber o que ele assimilou e o que ainda falta assimilar; É preciso, antes de tudo, avaliar e valorizar os avanços e as conquistas realizados”. (Volume 1, p. 211, manual do professor)

Quadro 2: concepções de avaliação adotadas nos manuais das coleções

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Observamos que as coleções propõem que a avaliação, numa perspectiva formativa, seja usada como forma de balizar o planejamento, estando voltada às aprendizagens das crianças. Na coleção *Projeto Buriti* enfatiza-se que a avaliação pode ser instrumento para a seleção dos conteúdos a serem abordados prioritariamente, favorecendo também o conhecimento sobre o que deve ser retomado e os possíveis avanços no ensino a partir de avaliações diagnósticas. A coleção *Ápis* segue na mesma direção, focalizando a avaliação como parâmetro para intervenções que favoreçam a progressão das aprendizagens dos alunos. A coleção *Novo Girassol* também segue a mesma perspectiva das anteriores, enfatizando a importância de se avaliar o processo de aprendizagem, as conquistas realizadas ao longo do percurso e não apenas os resultados alcançados pelos estudantes.

Objetivando aprofundar as análises em torno da avaliação, categorizamos os tipos de orientações presentes nos manuais, conforme o quadro a seguir.

Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes	Projeto Buriti: Português - ensino fundamental anos iniciais			Ápis – Alfabetização e letramento			Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo		
Subcategoria	**Vol. 1**	**Vol. 2**	**Vol. 3**	**Vol. 1**	**Vol. 2**	**Vol. 3**	**Vol. 1**	**Vol. 2**	**Vol. 3**
1.1 Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças	X	X	X	X	X	X	X	--	X
1.2 Considerar os conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1.3 Considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)	X	X	--	X	X	X	X	X	X

Quadro 03: Orientações do manual do professor sobre avaliação

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

Todas as subcategorias de análise foram identificadas nas três coleções. Apenas no volume 2 da coleção *Novo Girassol* não foram feitas referências em relação a "fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças" e no volume 3 da coleção *Projeto Buriti* não foram apontadas referências à consideração da progressão de aprendizagem. Chama atenção a ausência dessa última subcategoria na coleção *Projeto Buriti*, pois, na época da análise, o ano 3 correspondia ao final do ciclo de alfabetização. Assim, tal aspecto, "avaliar a progressão da aprendizagem", seria tão importante quanto nos anos anteriores, principalmente por ser um ano de "término" de ciclo. O conjunto dessas orientações indicam que as coleções analisadas consideram as heterogeneidades de conhecimentos das crianças, nos discursos presentes nos manuais direcionados aos professores.

Em relação à primeira subcategoria, "Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças", as coleções defendem em seus manuais a importância da avaliação diagnóstica como estratégia de mapear o que as crianças já sabem sobre os objetos de conhecimento. Nesse sentido, "o que caracteriza a avaliação diagnóstica, em se tratando de educação, é a intenção prévia do professor de providenciar ações reorientadoras da prática educativa" (GRILLO e LIMA, 2010, p. 15).

Essa avaliação diagnóstica pode ser realizada por meio de um instrumento específico ou da observação do desempenho dos estudantes ao realizar as atividades em sala. O importante é que sejam acompanhados o nível de conhecimento e o ritmo de aprendizagem dos estudantes. O resultado da avaliação permitirá adequar o planejamento, levando em consideração o conhecimento prévio e a progressão de aprendizagem dos estudantes. A título de exemplificação dessa subcategoria, selecionamos extratos dos manuais de cada coleção.

A coleção *Novo Girassol*, apesar de abordar a avaliação do rendimento escolar, destaca a importância de saber quais conhecimentos já foram “assimilados” pelos alunos, como podemos observar no extrato 1.

> Extrato 1: “Avaliar o rendimento escolar implica levar em consideração dois aspectos: a avaliação da aprendizagem, de acordo com os objetivos estabelecidos em um plano de curso e o processo pelo qual o aluno passou [...]. Por meio das respostas do aluno, é possível saber o que ele assimilou e o que ainda falta assimilar; por outro lado, é possível redimensionar os objetivos, os programas e a metodologia propostos no planejamento inicial, quando necessário. A avaliação não deve ser um instrumento de penalização do aluno. Deve, sim, ser um instrumento que auxilie o educador, na revisão e no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, e o aluno, na conscientização do seu próprio processo” (NOVO GIRASSOL, volume 1, página 211, manual do professor).

O extrato 1 aponta que a avaliação, além de orientar o planejamento do professor, permite que o aluno reflita sobre seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, ela se caracteriza como uma autoavaliação e permite ao estudante autorregular sua aprendizagem, o que possibilita uma melhor conscientização dos seus percursos de aprendizagem, reconhecendo sua responsabilidade no processo.

Ainda sobre a realização da avaliação diagnóstica, a coleção *Projeto Buriti* afirma que esta tem a finalidade de nortear as estratégias usadas pelo docente na sala de aula, estabelecendo, assim, as relações entre as dimensões pedagógicas da avaliação e do planejamento. É o que podemos observar no extrato 2.

> Extrato 2: É fundamental que se observe atentamente a evolução de cada aluno no percurso de leitura e escrita. Para tanto, <u>deve ser feita uma sondagem inicial e, na sequência, sondagens bimestrais, acompanhadas do registro criterioso de cada etapa</u>. A análise desses registros oferecerá um diagnóstico dos avanços e das dificuldades de cada aluno e, também, poderá sugerir eventuais mudanças de estratégia. (Extraído do tópico 3. As hipóteses de escrita) (PROJETO BURITI, volume 2, página 265, manual do professor) (grifos nossos)

Essa citação do manual da coleção *Projeto Buriti* aponta a importância de a avaliação ser contínua e de ter a função de regular aquilo que foi planejado inicialmente. Assim, os avanços ou as dificuldades na aprendizagem dos estudantes podem apontar a necessidade de rever os caminhos e as estratégias usadas pelo professor no ensino de um determinado objeto de conhecimento. De acordo com Leal,

> [...] através da atividade de planejar, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades e os conhecimentos prévios dos alunos, e podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática e avaliando os resultados obtidos (LEAL, 2005, p. 76).

Nesse caso, a avaliação tem uma importante função pedagógica. Não adianta apenas identificar as dificuldades das crianças, mas é necessário encontrar meios de garantir o seu direito de aprender.

A coleção *Ápis* aponta a importância da autoavaliação por parte dos discentes através do registro escrito em portfólio, o que favorece sua retomada quando for necessário, como pode ser exemplificado no extrato 3.

> Extrato 3: "Como parte do processo de autoavaliação, uma atividade tem se mostrado eficiente: a produção de portfólios. Os portfólios contribuem tanto para auxiliar o/a professor/a na elaboração de um diagnóstico e no planejamento de intervenções no processo de ensino-aprendizagem quanto para que o próprio aluno possa refletir sobre seu percurso" (ÁPIS, volume 3, página 347, manual do professor).

Assim como o Manual da coleção *Projeto Buriti*, o Manual da coleção *Ápis* chama atenção para que a avaliação ajude o estudante na reflexão do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, é importante que esteja claro, não só para o professor, mas também para o estudante, quais são os objetivos da avaliação. Em relação aos docentes, Leal (2010) defende que "para planejarmos melhor, precisamos também ter consciência das nossas metas, precisamos ter conhecimento sobre a proposta curricular que orienta nossa rede de ensino ou nossa escola, precisamos saber diagnosticar as necessidades dos alunos" (LEAL, 2010, p. 3). Em relação aos estudantes, esse conhecimento pode contribuir para uma conscientização sobre o que precisa aprender, de modo a se engajar mais nas atividades.

Assim, os portfólios, por serem instrumentos de registro escrito, podem favorecer ao professor mais informações sobre cada discente individualmente, podendo, assim, selecionar atividades mais direcionadas em relação aos níveis de conhecimento dos alunos, contribuindo para a progressão das aprendizagens. Nesse sentido, os discentes podem reconhecer que a aprendizagem tem caráter processual, que demanda intervenções e comprometimento de todos sujeitos.

Outra orientação mapeada foi a de "Considerar os conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades", estando presente em todos os volumes das três coleções, e assim ancorados nos pressupostos de Vigotsky (1989) sobre a interrelação entre aprendizado e desenvolvimento. O autor traz como pressuposto de que "o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança de defronta na escola tem sempre uma história prévia" (VIGOTSKY, 1989, p. 94). Nesta direção, Leal, Sá e Silva salientam que

> [...] antes de propor as atividades diversificadas, o professor precisa realizar um levantamento dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos por cada

> aluno. Tomando como base essa informação, o professor terá condições de propor atividades específicas para cada aluno (ou grupo de alunos), de modo a contribuir para que, efetivamente, todos avancem no aprendizado (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 53).

Na coleção Novo Girassol, esta segunda subcategoria é explicitada em todos os livros. A exemplo do livro do 3º ano, destacamos o seguinte trecho relacionado às práticas de leitura:

> Extrato 4: "[...] é importante ativar os conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto do texto e/ou sobre o gênero textual, antes que a leitura propriamente dita tenha início. Para tanto, deve-se informar o gênero do texto que será lido bem como realizar questões que permitam ao leitor recuperar informações e conhecimentos que já possua sobre o assunto do texto" (NOVO GIRASSOL, volume 3, página 209, manual do professor).

Há um destaque sobre as especificidades em relação ao objeto de conhecimento em foco, a leitura, o que indica que as orientações não são generalizadas, apesar da pouca presença de referências na coleção sobre "considerar os conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades". De acordo Kleiman (1995, p. 13), "a compreensão de um texto é um processo que se materializa pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida.". Ajudar o estudante a mobilizar seus conhecimentos prévios e socializá-los é uma estratégia que permite ao professor partir do conhecimento já elaborado para que novos conhecimentos sejam agregados àqueles já construídos. Além disso, favorece condições para que o docente perceba como pode aprofundar a discussão de determinado conteúdo, tornando-o cada vez mais complexo.

A coleção *Projeto Buriti* também faz referência ao conhecimento prévio, valorizando o que os estudantes já sabem para agregar novos conhecimentos. O extrato 5 exemplifica essa questão.

> Extrato 5:
> "[...] dizer ou não para determinado grupo de alunos quais palavras estão grafadas vai depender do grau de desafio que você deseja proporcionar a seus alunos, a partir de seus conhecimentos prévios, ou seja, do patamar de conhecimento em que se encontram".
> (Extraído do tópico: 4. A gestão da sala de aula)
> (PROJETO BURITI, volume 2, página 266, manual do professor).

No extrato anterior, da coleção *Projeto Buriti*, evidenciamos a importância do conhecimento prévio no sentido de o professor poder identificar as necessidades dos estudantes e ajustar o ensino a elas. Nesse sentido, os desafios poderão ser maiores ou menores, dependendo do nível de conhecimento dos estudantes e dos objetivos didáticos

dos docentes. Nesse sentido,

> [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKY, 1989, p. 101).

A coleção *Ápis*, como as anteriores, também aponta para a importância de ajudar os estudantes a mobilizar os conhecimentos prévios. No extrato 6, exemplificamos essa importância relacionada ao trabalho no eixo da leitura.

Extrato 6: “Nos volumes desta coleção são propostas algumas <u>estratégias de antecipação e de mobilização de conhecimentos prévios</u> para que o aluno ative não só suas vivências, mas também seus conhecimentos textuais prévios na formulação de hipóteses de leitura” (ÁPIS, volume 3, página 338, manual do professor, grifos nossos).

Ao abordar os conhecimentos prévios em relação à leitura de texto, a coleção propõe orientações mais direcionadas ao professor, o que contribui para o reconhecimento de diferentes aspectos que podem estar em jogo na mobilização dos saberes. Para Kleiman, “a ativação de conhecimento prévio, é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 1995, p. 25).

Em relação à última subcategoria apresentada no quadro 03, “considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)”, a coleção *Novo Girassol* destaca a importância de considerar as aprendizagens construídas de forma processual, não focando apenas nos “avanços”, mas no modo como se deu a aprendizagem, como podemos observar no extrato 7.

Extrato 7: “A avaliação é um processo complexo, uma vez que deve considerar não só os avanços conseguidos pelo aluno, mas também a forma pela qual se deu o aprendizado. Além disso, é preciso ter clareza em relação aos procedimentos metodológicos envolvidos. A avaliação precisa ser justa, criativa, dinâmica e acima de tudo, coerente, envolvendo alunos e professores. O aluno trabalha e elabora as informações recebidas e/ou construídas de forma progressiva e crescente; por isso é necessário considerar o processo e não apenas o resultado. Por meio das respostas do aluno, é possível saber o que ele assimilou e o que ainda falta assimilar; por outro lado, é possível redimensionar os objetivos, os programas e a metodologia propostos no planejamento inicial, quando necessário. A avaliação não deve ser um instrumento de penalização do aluno. Deve, sim, ser um instrumento que auxilie o educador, na revisão e no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, e o aluno, na conscientização do seu próprio processo” (NOVO GIRASSOL, volume 2, página 211, manual do professor).

De modo geral, as três coleções apontam para a importância da avaliação no processo da aprendizagem e não apenas no resultado. Esse processo não é sempre o mesmo para todas as crianças e conhecer as especificidades de cada uma delas ajudará a pensar o ensino de forma mais direcionada às necessidades das turmas e de cada criança, atentando para suas heterogeneidades. Os tipos e os níveis de conhecimento determinarão os desafios lançados pelos professores. Esse fato fica bem marcado também na coleção *Projeto Buriti*, como podemos observar no extrato 8.

> Extrato 8: "Todas as atividades foram planejadas considerando-se o longo caminho que os alunos têm a percorrer em relação ao desvendamento dos mistérios do sistema de escrita, bem como à aprendizagem da linguagem escrita. Por outro lado, é provável que algumas delas em determinado momento do ano possam parecer mais desafiantes para determinados grupos do que para outros, pois sabemos que nem todos sabem o mesmo todo o tempo. Por isso, é possível que algumas atividades possam ser propostas em momentos diferenciados para os grupos de alunos. Tudo vai depender do nível de conhecimento em que se encontram. Além disso, podem se potencializar os processos de aprendizagem incrementando algumas atividades, quando se julgar pertinente, como propor que alguns alunos se arrisquem a ler em voz alta, como foi sugerido algumas vezes nas orientações, ou que escrevam mais do que foi pedido ao restante do grupo. Com isso, estamos querendo dizer que os ajustes, longe de ser um problema, devem ser vistos como uma possibilidade para promover a aprendizagem de todos os alunos".
> (Extraído do tópico: 4. A gestão na sala de aula)
> (PROJETO BURITI, volume 2, página 267, manual do professor).

No extrato 8, chamamos atenção para um aspecto importante no ensino ajustado às necessidades do estudante - o uso de atividades diversificadas, já que nem todas as crianças detêm o mesmo conhecimento ao mesmo tempo e da mesma forma. Essa estratégia favorece a aprendizagem, tanto dos estudantes que estão mais avançados, quanto dos que estão menos avançados e, desse modo, nenhum grupo será excluído do processo de aprendizagem. Como o extrato anterior salienta, é importante "promover a aprendizagem de todos os alunos".

A coleção *Ápis* traz poucas informações em relação à progressão de aprendizagem, deixando implícito o aspecto processual da avaliação.

> Extrato 9: "Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, 'a avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições'" (ÁPIS, volume 1, página 354, manual do professor).

O extrato 9 aponta a importância da avaliação no sentido de compreender o processo da aprendizagem – obter informação sobre a forma e em quais condições o aluno aprendeu – ao mesmo tempo que chama atenção sobre a necessidade de obter informações sobre o que a criança aprendeu. Esses aspectos sugerem, ainda que não diretamente, que a

avaliação pode sinalizar para a progressão da aprendizagem, à medida que delimita as aprendizagens já alcançadas pelo estudante e o que ainda se faz necessário avançar, além de apontar de que forma esse avanço poderia acontecer.

Como podemos perceber, os manuais das três coleções dão visibilidade para as heterogeneidades de níveis e tipos de conhecimento e para os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Por essa razão, é imprescindível acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes por meio de avaliações contínuas.

Apesar da visibilidade dada à avaliação no manual da coleção, o material não apresenta discussões mais específicas sobre o uso de instrumentos de avaliação diferenciados, adequados aos níveis de conhecimento do estudante ou ajustados para as pessoas com deficiência. Além disso, também não há uma discussão que aponte sobre o que fazer com os estudantes que não atingiram as expectativas ao final do ciclo de avaliação.

A partir do que foi evidenciado nos manuais, e admitindo que o processo de avaliação também é importante para que o aluno reflita sobre sua aprendizagem, buscamos observar como essa categoria "Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes" se faz presente no livro do aluno.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PRESENTES NO LIVRO DO ALUNO PARA LIDAR COM AS HETEROGENEIDADES DE CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES

De modo geral, ao compararmos o quadro 3 com o quadro 4, observamos que, apesar dos manuais apresentarem todas as subcategorias relativas às estratégias de avaliação, o mesmo não acontece quando avaliamos as atividades e orientações presentes no livro do aluno. O volume 2 da coleção *Projeto Buriti*, por exemplo, não apresenta atividades voltadas para essa categoria. A coleção *Novo Girassol*, por sua vez, é a que contempla mais subcategorias.

Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes	**BURITI**			**ÁPIS**			**NOVO GIRASSOL**		
Subcategoria	**Vol 1**	**Vol 2**	**Vol 3**	**Vol 1**	**Vol 2**	**Vol 3**	**Vol 1**	**Vol 2**	**Vol 3**
1.1 Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças	X	--	X	X	--	--	X	--	X
1.2 Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades	--	--	X	X	--	--	X	X	X
1.3 Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)	X	--	--	--	X	X	X	--	X

Quadro 04 – Análise das Atividades do Livro do Aluno

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

A subcategoria “Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças” aparece nas três coleções, mas não em todos os anos. Não encontramos nos livros destinados ao ano 2 referências a essa subcategoria. Quando ela está presente nos livros, sinaliza-se para o docente que determinada atividade tem por finalidade mobilizar conhecimentos prévios dos estudantes, como podemos observar nos extratos 10, 11 e 12.

> Extrato 10: “Pinte de amarelo as figuras que têm no nome a letra M escrita antes de P e B.
> Pinte de laranja as figuras que têm no nome a letra n escrita antes de consoante (figuras: tamanduá, lâmpada, pomba, elefante, gambá)” (BURITI, volume 31, p. 71).
>
> “Orientações ao professor (p. 317):
> A atividade inicial é de sensibilização e de sondagem. Aproveite-a para observar o conhecimento que os alunos já têm sobre o uso dessas duas letras na escrita de palavras”.

> Extrato 11:
> “O conjunto de letras que usamos para escrever as palavras chama-se alfabeto. Observe nos quadros o alfabeto maiúsculo e o alfabeto minúsculo.
> Professor, antes de apresentar o alfabeto, é fundamental que sejam levantados os conhecimentos que os alunos já têm: as letras que já conhecem, o que sabem ler [...]. Seria interessante que brincassem com o alfabeto em duplas. Permitir que organizem o alfabeto na ordem que souberem, que conversem [...].
> A atividade oral neste momento, além de contribuir para ativar os conhecimentos prévios, favorecerá a disposição dos alunos de apresentar suas hipóteses sem receio de sentir que erram (ÁPIS, volume 1, p. 29).

> Extrato 12:
>
> “1. Releia a fábula A cigarra e a formiga e circule os sinais de pontuação que aparecem no final das frases.
>
> Escolha alguns desses sinais de pontuação e tente explicar a um colega por que você acha que eles foram usados no texto.
>
> 2. Responda oralmente.
> a. Como são chamados esses sinais que você circulou?
> b. E para que servem esses sinais?
> (NOVO GIRASSOL, volume 1, p. 25).
>
> “Orientações ao professor:
>
> Nesse momento (2), o objetivo não deve ser avaliar se as respostas estão certas ou erradas, mas, sim, verificar o conhecimento que os alunos têm em relação ao nome dos sinais de pontuação. Deixe que os alunos respondam livremente. É importante observar as ideias que eles têm a respeito da pontuação.
>
> Comente com os alunos que, quando ouvimos as pessoas falando, sabemos se estão fazendo uma pergunta, se estão surpresas, com raiva, felizes, tristes ou simplesmente dizendo coisas. Explique que, quando estamos lendo, não ouvimos o tom de voz de quem está falando. Por isso, nos textos escritos, são usados sinais de pontuação, que ajudam a imaginar o tom de voz e as pausas. Daí a importância desses sinais. No fim deste trabalho, os alunos devem estar cientes de que a entonação e a pontuação interferem no significado do texto”.

Os três extratos direcionam o olhar do docente para identificar os conhecimentos

prévios dos estudantes, apesar de não apontar o que ele deverá fazer a partir dessa observação. Como falado anteriormente, é preciso perceber o que a criança já sabe e o que ainda precisa avançar para construir estratégias adequadas e favorecer o aprendizado de todos.

A subcategoria “Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades” foi identificada em todos os volumes da coleção *Novo Girassol* e apenas no volume 3 da coleção *Projeto Buriti* e no volume 1 da coleção *Ápis*. Diferentemente das atividades referentes à primeira subcategoria, essas atividades não explicitam para o professor o que ele deve considerar quanto ao conhecimento prévio dos estudantes, mas promovem uma mobilização desse conhecimento e consideram as respostas dos estudantes para dar continuidade às atividades, como podemos observar nos extratos 13, 14 e 15.

Extrato 13:
“Agora, fale de você.
●O que lhe provoca medo?
●Como você costuma reagir ao medo?
●Você já passou por alguma situação que lhe provocou medo? Como foi?”

(BURITI, volume 3, p. 84).

“Orientações ao professor (p. 350):

Verifique se algum aluno gosta da sensação de medo e a estimula por meio de jogos, filmes, leituras ou de outra maneira.

Estabeleça relação com outras culturas, explorando festividades como o Halloween (Dia das Bruxas) nos Estados Unidos, e o Dia dos Mortos, no México. Comente que, no Halloween, crianças e jovens vestem fantasias assustadoras e saem pela vizinhança pedindo doces de porta em porta. Explique aos alunos que, embora o Dia dos Mortos corresponda ao Dia de Finados celebrado no Brasil, no México trata-se de uma data festiva, celebrada em memória das pessoas falecidas. As cidades mexicanas são decoradas com caveiras e outros objetos que fazem alusão a corpos sem vida, e o feriado é comemorado com muita comida, música, dança e cantoria. Se possível, proponha uma pesquisa sobre outras manifestações culturais relacionadas ao tema, no Brasil e no mundo”.

A atividade expressa no extrato 13 propõe uma conversa entre a turma sobre a sensação de medo e, a partir das respostas, sugere que o professor estabeleça relações com outras culturas. Nesse sentido, ao considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, o professor pode estabelecer relações de modo que a criança agregue o conhecimento novo aquele que ela já tinha construído.

“Extrato 14: Introdução a uma atividade de produção de dedoche.
Danilo gostou de brincar com os dedos e os dedoches. Você sabe o que é dedoche? Vamos aprender a fazer!
Prof. Perguntar aos alunos se já montaram ou construíram algum brinquedo, jogo ou mesmo figuras a partir de instruções fornecidas em folheto, manual, etc. Se algum aluno já o fez, pedir a ele que conte para a turma como foi essa experiência” (ÁPIS, volume 1, p. 103).

No exemplo do extrato 14, como no anterior, consideram-se as experiências já vivenciadas pelas crianças na realização da atividade, sugerindo ao professor dar espaço para que essas experiências sejam relatadas, o que demonstra uma valorização das crianças no processo de aprendizagem.

Extrato 15:
“Questões de abertura da seção Leitura 2, antes do texto.
‘Qual é a época do ano em que mais chove na sua região? O que é plantado nesse período? Por que será que chove?’” (NOVO GIRASSOL, volume 2, p. 84).

Por fim, a subcategoria “Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)” aponta a importância de se perceber que os percursos de cada estudante podem gerar diferentes aprendizagens, tanto em relação ao nível quanto ao tipo de conhecimento, evidenciando que esses processos precisam ser valorizados pelo docente. Tal aspecto considera as heterogeneidades individuas em sala de aula. Valorizá-las nas práticas docentes torna-se importante para que as crianças reconheçam que seus percursos são vistos de forma positiva.

No extrato 16, referente à atividade da coleção *Projeto Buriti* (volume 1), podemos identificar a sugestão para que o professor esteja atento às diferentes pistas construídas pelos estudantes para realização da leitura e abra espaço para que haja trocas entre eles. Essa sugestão é importante por duas razões: por permitir que os estudantes que ainda não avançaram em seus conhecimentos possam ouvir seus colegas e, possivelmente, construir novos conhecimentos; por possibilitar que o estudante que já construiu as pistas para leitura, possa redescrever seus conhecimentos a partir do momento que explicitam suas ações.

Extrato 16:
“2. Circule o nome do brinquedo que corresponde a cada figura.

Avião – Anão
Peneira – Peteca
Carrinho – Caminhão
Bonito – Boneca

Encontre e pinte no diagrama as palavras que você circulou” (BURITI, volume 1, p. 33)

“Orientações e subsídios ao professor (Avaliação das atividades):
Observe os alunos que usam pistas interessantes de leitura para compartilhar com os demais. Aqueles que ainda não construíram pistas para ler palavras que se iniciam pela mesma letra e usam fontes, como o nome dos colegas, precisam de apoio para observar que palavras que começam pelo mesmo som também podem começar pela mesma letra” (p. 299).

Uma atividade com a proposta relativamente semelhante à discutida anteriormente é a presente na coleção *Novo Girassol*, volume 2, apresentada no extrato 17. Nessa atividade propõe-se que as crianças sistematizem seus conhecimentos nas disciplinas, indicando aquilo que aprenderam. Essa ação, além de ser um momento de redescrição de conhecimentos, como na atividade anterior, permite que as crianças façam uma autoavaliação. Esse procedimento é importante para que os estudantes reflitam sobre o quanto avançaram em termos de aprendizagem.

Extrato 17:
“Chegou o momento de você compartilhar o que aprendeu neste semestre.
Organize com seus colegas um mural na sala de aula, pensando no que estudaram em todas as disciplinas.
Combine com os colegas e o professor como apresentar o trabalho: desenhando, escrevendo, enfim, registrando o que mais gostaram de aprender.
O professor vai marcar a data da apresentação. Convide a família e as pessoas da comunidade para comparecer à escola” (NOVO GIRASSOL, volume 2, p. 47).

A coleção *Ápis*, volume 3, também propõe um momento de autoavaliação, como podemos observar no extrato 18. Diferentemente da atividade discutida na coleção *Novo Girassol*, essa atividade da coleção *Ápis* abre espaço apenas para que o estudante avalie seu processo de aprendizagem a partir dos objetivos apontados pela unidade em questão, mas não favorece a explicitação do conhecimento.

Extrato 18:
“Faça um X na coluna que mostra como você se saiu nesta unidade.
A atividade se divide em a criança marcar onde avançou e onde precisa estudar mais. O que aprendeu, se acompanhou a aprendizagem” (ÁPIS, volume 3, p. 263).

Por fim, no extrato 19, presente na coleção *Novo Girassol* (volume 2), sugere-se que o professor considere os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes e proponha diferentes estratégias de acordo com a necessidade de cada um.

> Extrato 19:
> "Capítulo 1 Brinquedos e Brincadeiras / De olho na escrita
> Atividade 4: Substitua a letra R da palavra e escreva o nome de outros
> RATO
> (imagem do pato e do gato)
>
> Atividade 5:
> Responda oralmente:
> As palavras que você escreveu rimam? Por quê?
>
> Atividade 6:
> Escreva como souber o nome das figuras".
> (NOVO GIRASSOL, volume 2, p. 36).
>
> Orientação ao professor:
> "[...] Esperar-se que os alunos concluam que elas rimam, pois terminam com o mesmo som [...]"
> "[...] O objetivo da atividade é, principalmente, avaliar se os alunos usam as letras que se repetem nas palavras da atividade 4 (-ato) para escrever os nomes das figuras [...]. No momento da escrita, ofereça ajuda de acordo com as necessidades de cada aluno [...] se julgar conveniente, escreva essas palavras na lousa ou em tiras de papel e entregue-as aos alunos".

Como se pode observar, em alguma medida, as coleções analisadas propõem um trabalho que considera a importância da avaliação como reguladora do ensino, no sentido de acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, buscando construir um planejamento adequado e com estratégias diversificadas para lidar com as necessidades delas. Contudo, as coleções não aprofundam uma discussão sobre a progressão dos estudantes. Uma das questões que poderia ter sido levantada seria, por exemplo, o que fazer quando as crianças não atingem as expectativas de aprendizagem para um determinado ano de ensino? Os livros apontam sobre a necessidade de acompanhar o processo e não apenas o resultado, mas não aprofundam como acompanhar quando os resultados não correspondem às expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos neste artigo analisar se e como a avaliação é utilizada como estratégia para lidar com as heterogeneidades, recorrendo a três coleções de livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Observamos que a avaliação é abordada no material analisado em uma concepção formativa.

Os manuais das coleções descrevem a avaliação como um instrumento de diagnóstico que tem por finalidade alimentar o planejamento e favorecer a progressão da aprendizagem. Referem-se, ainda, à importância de acompanhar o processo e não focar

apenas nos resultados.

Nas atividades direcionadas aos alunos, percebemos poucas orientações em relação às possibilidades de avaliação de acordo com as subcategorias tratadas neste artigo, quando comparadas às orientações presentes nos manuais. Porém, quando presentes nos livros dos alunos, seguem a mesma concepção apresentada nos manuais.

De forma geral, a avaliação aparece no manual como estratégia para lidar com as heterogeneidades na sala de aula, à medida que defende que as crianças não aprendem ao mesmo tempo e apresentam conhecimentos diversos. Por essa razão, defendem a necessidade de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes para promover um ensino ajustado às necessidades da turma.

Em relação ao papel dos estudantes na avaliação, as coleções explicitam a importância de ter conhecimento sobre os modos como desenvolvem as atividades, propondo estratégias metodológicas que possibilitem o acesso às informações sobre seus processos de aprendizagem, incluindo também momentos de autoavaliação.

As análises dos livros foram muito importantes para reconhecermos a potencialidade desse tipo de material didático como auxílio ao trabalho do professor, dentre outros aspectos, no que se refere à avaliação em uma perspectiva formativa e inclusiva e para alertarmos para a necessidade de inserir mais orientações específicas acerca de como desenvolver diferentes estratégias de avaliação, em consonância com a perspectiva de ensino que valorize a avaliação como dimensão pedagógica imprescindível ao reconhecimento das heterogeneidades em sala de aula, de modo a contribuir para que os docentes tenham acesso aos conhecimentos dos alunos e direcionem o ensino, com estratégias metodológicas ajustadas às demandas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

BARREIRA, Carlos; BOAVIDA, João; e ARAÚJO, Nuno. Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 40. 2006. P. 95-133.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo, v. 35,3: 20-29. 1995. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200/36944. Acesso em: 03 out. 2019.

GRILLO, Marlene Correro; LIMA, Vaderez Marina do Rosário. Especificidades da avaliação que convém conhecer. *In*: GRILLO, Marlene Correro; GESSINGER, Rosana Maria. (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** EdipucRS; Porto Alegre. 2010. p. 15-22.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito e LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. *In*: MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Lívia (org.) **Avaliação em língua portuguesa***:* contribuições a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação - Mito e Desafio***:* uma perspectiva construtivista. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

JURADO, S.; ROJO, R. H. R. A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In*: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor***:* Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 1995.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina F. De e SILVA, Elaine C. N (orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade***.* 2018. Recife, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 188 páginas.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA***:* fundamentos teóricos e propostas didáticas. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 93-112.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. E, Albuquerque, E. B. C. & LEAL, T. F. **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves; ARAÚJO, Rosy Karine. O tratamento da variação linguística no livro didático de alfabetização. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Orgs.). **O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Coleção Heterogeneidade nas práticas de alfabetização. V. 1. Ponta Grossa: Atena Editora. p. 155-172

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente***.* Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 5

ORIENTAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE AGRUPAMENTOS DOS ESTUDANTES E SUAS RELAÇÕES COM AS HETEROGENEIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS: MULTISSERIAÇÃO E CICLOS

Telma Ferraz Leal

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Este estudo tem como ponto de partida a ideia de que a heterogeneidade é constitutiva de qualquer esfera social de interação. Todas as pessoas são singulares, são diferentes umas das outras. No entanto, também se parte do pressuposto de que em toda heterogeneidade há homogeneidades. Desse modo, diferentes turmas, em diferentes escolas, por mais heterogêneas que sejam, possuem homogeneidades que conferem uma unidade, possibilitando que os estudantes sejam reconhecidos como tal.

Esses pressupostos são fundamentais para que possamos compreender a complexidade dos processos pedagógicos e servem de fundamento para que se possa apreender como diferentes docentes lidam com os diferentes tipos de heterogeneidades / homogeneidades.

Em outros capítulos desta coleção, temos apontado que diferentes estratégias podem ser apontadas para lidar com as heterogeneidades. Neste capítulo, tendo como foco a heterogeneidade de níveis de conhecimento, buscaremos focar em uma categoria específica, que é a relativa aos agrupamentos dos estudantes em sala de aula. Desse modo, objetivamos, neste capítulo, relatar o estudo em que investigamos as orientações sobre as estratégias de agrupamento dos estudantes e suas relações com a heterogeneidade em livros didáticos destinados a escolas multisseriadas e organizadas em ciclos. Para abordar tal objetivo, faremos, inicialmente, reflexões sobre a heterogeneidade na cidade e no campo; dando continuidade, dialogaremos com estudos que abordam a estratégia de agrupamento dos estudantes; passando, logo depois, a apresentar a metodologia do estudo, resultados e conclusões.

1 I A HETEROGENEIDADE NA CIDADE E NO CAMPO

Vivemos, no Brasil, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, o aprofundamento da discussão sobre o regime de ciclos nas escolas, após longo período em que a seriação era o principal modo de enturmação dos estudantes. Dentre outras justificativas para tal mudança, estava a de que tal regime possibilitaria maior flexibilidade para lidar com

as diferenças de ritmos de aprendizagem dos estudantes, favorecendo a construção de práticas menos excludentes, rumo à garantia da equidade na educação. Por outro lado, vivenciamos, ao longo de toda história da educação, o regime multisseriado, nas escolas do campo, que se caracteriza, sobretudo, pelo agrupamento dos estudantes em turmas que agregam estudantes matriculados em diferentes etapas escolares, em função da pequena quantidade de estudantes residentes nas escolas do campo. Geralmente, esse argumento de caráter mais financeiro não era articulado ao da potência de atendimento de estudantes heterogêneos quanto a critérios pedagógicos. No entanto, autores como Gauthier (2001); Antunes-Rocha e Hage (2010); Hage e Barros (2010) e Sá (2015) defendem a organização escolar multisseriada com argumentos pedagógicos relativos à riqueza dessa diversidade.

O principal argumento pedagógico identificado é quanto aos aspectos positivos relativos à convivência humana, o respeito às diversidades e às possibilidades de troca. Corroboramos com Gallart (2004, p. 51) quanto ao pressuposto de que "ao trabalhar com grupos heterogêneos, é facilitada a possibilidade de compartilhar conhecimentos e estratégias, utilizar a diversidade como riqueza para as aprendizagens e fomentar atitudes solidárias entre os meninos e as meninas". Nessa perspectiva, podemos apontar a necessidade de lidar tanto com os aspectos relativos às heterogeneidades de níveis de conhecimentos, quanto àquelas heterogeneidades sociais, como as de região. Por exemplo, consideramos fundamental a presença de temáticas referentes às diferentes realidades brasileiras, como aos estilos, valores, problemas da vida na cidade e no campo.

Tanto as crianças que frequentam escolas nas cidades quanto as do campo podem ser favorecidas pelo trabalho com temáticas que abordem e valorizem tais diferenças, assim como as que propiciem a construção de pensamento crítico acerca dos problemas nesses dois tipos de espaço. No entanto, algumas questões perpassam esse debate, como, por exemplo, a existência de espaços escolares específicos para atender as crianças do campo. Um tipo de política que nega essa necessidade é de nucleação das escolas. Nesses tipos de políticas, as crianças que residem no campo frequentam escolas urbanas.

Pesquisas sobre os impactos da nucleação desenvolvidas por Hage (2011) e por Carmo e Rolim (2014) apontam o preconceito como um dos prejuízos causados aos estudantes que vivenciam essa realidade. O argumento, portanto, sugere a homogeneização dos estudantes, agrupando-se crianças do campo em escolas do campo e as da cidade em escolas de cidade. Tal justificativa, portanto, poderia ser refutada pelos argumentos da necessidade da interação entre desiguais com o propósito de combater os preconceitos presentes na sociedade. Abrir espaço na sala de aula para discussões em torno das especificidades linguísticas e culturais do indivíduo do campo e da cidade poderia diminuir o preconceito sofrido por esses estudantes.

Os preconceitos contra os estudantes oriundos do campo manifestam-se de diferentes formas, dentre elas, pelos preconceitos linguísticos. Partimos do pressuposto

de que há especificidades linguísticas entre os que residem no campo e na cidade; os indivíduos compartilham traços linguísticos que diferenciam um grupo do outro. A abordagem dessa problemática pode ser fundamentada nas proposições de que a língua portuguesa, por ser uma língua viva, sofre diversas alterações promovidas por seus falantes. Essas variações podem ser determinadas por diferenças sociais, regionais, estilísticas, históricas e língua falada/escrita (BAGNO, 2007). As variantes regionais, presentes como diferença linguística entre as crianças do campo e da cidade, são marcadas pelo sotaque e pelo regionalismo. O primeiro corresponde a diferentes formas de pronunciar uma palavra; o segundo corresponde à diferença de vocabulário, que consiste na existência de palavras que são típicas de diferentes espaços. Essa é uma realidade que a escola precisa considerar na prática pedagógica, no sentido de não identificar formas de falar certas ou erradas, compreendendo a dimensão política da discussão e explicitando que podemos adotar formas diferenciadas nas variadas situações comunicativas. Compreendendo dessa forma, as crianças percebem os diversos modos de falar e como eles constituem sua identidade linguística.

Outro aspecto que merece ser considerado na escola é a diferença dos estilos de vida e das expressões culturais no campo e na cidade. O conhecimento dessas expressões, assim como da diversidade linguística, também proporciona a construção de identidades, permite o reconhecimento e a valorização da sua cultura e da cultura do outro. Desse modo, a defesa da manutenção das escolas no campo poderia ser enfraquecida pelos argumentos da importância da convivência entre desiguais e da necessidade de combater os preconceitos de quaisquer tipos. A escola não pode tratar a realidade do campo e da cidade como iguais, nem com um olhar de superioridade de uma sobre a outra, mas valorizar e discutir no espaço escolar as especificidades de cada região, estando a escola na cidade ou no campo.

Outros argumentos podem ser utilizados para a defesa da manutenção das escolas no campo, os quais são também comuns quando se defende que é preciso garantir escolas em todas as comunidades. Cada escola deve, discutindo os diferentes tipos de heterogeneidade, valorizando a diversidade social e combatendo preconceitos, fortalecer identidades locais por meio da abordagem das expressões econômicas e artísticas do espaço onde as crianças vivem. Desse modo, as escolas do campo têm como um de seus propósitos contribuir para o fortalecimento da identidade campesina e pela difusão dos conhecimentos gerados nesse espaço, além de contemplar as habilidades comuns a todas as escolas.

Outro argumento para manutenção das escolas do campo é o favorecimento de um maior diálogo entre as famílias e as escolas, além de garantir melhores condições de acesso e permanência dos estudantes.

Tratando especificamente sobre a realidade campesina, são muitos os autores que

denunciam as lacunas do atendimento nas escolas do campo e o distanciamento entre o currículo escolar e as necessidades formativas dos que residem nesse espaço. Em relação aos materiais didáticos, podemos citar o estudo de Santiago, Pimentel e Lira (2014), no qual foram analisadas entrevistas com quatro professoras lotadas em quatro escolas municipais rurais pertencentes às cidades paraibanas de Barra de Santana (sítios Malhadinha e Retiro) e Queimadas (Sítios Alto dos Cardeiros e Luiz de Melo), assim como dois livros didáticos[1] aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destinados às 1ª e 5ª séries da Educação no Campo. As autoras relatam inquietações narradas pelas docentes quanto aos desafios da educação no campo. Em relação aos livros didáticos, é exposto que

> No LDLP analisado suas propostas didático-pedagógicas pretendem, explicitamente, considerar os saberes e fazeres do campo, além de intencionarem uma concepção de língua sócio interacionista baseada na sua aprendizagem e usos contextualizados (DIONÍSIO, 2004), porém, se mostrando minimizadas durante a análise das heterogeneidades textuais oral/escrito. Dentre as diversidades textuais expostas no LDLP da 1ª série, registra-se a predominância dos Gêneros Textuais Orais (GTO) sobre os Gêneros Textuais Escritos (GTE), cujas temáticas discorrem, enfaticamente, à base de textos não verbais como figuras, desenhos, paisagens e fotos, sendo as figuras semiótica e ideologicamente as mais recorrentes. Os traços socioculturais e ambientais da sua realidade local não são perceptíveis no traçado de fotos autênticas, tampouco interpretados como reais, mas irreais, pois figuras sugerem uma leitura metaforizada do real que silencia (SANTIAGO, PIMENTEL, LIRA, 2014, s/p).

Este estudo evidencia que os livros didáticos analisados não abordam a realidade campesina de modo reflexivo, metaforizando-a de diferentes modos e que as professoras consideram que os livros "não se adéquam à realidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, sobretudo, ambientais de maneira que, nem sempre é possível adaptá-los a real expectativa e interesses da população local" (SANTIADO, PIMENTEL, LIRA, 2014, s/p).

Ressaltamos, desse modo, a necessidade de, em materiais didáticos, abordar temas relevantes que valorizem as diferentes culturas, estilos de vida e abordem criticamente as desigualdades e outros problemas sociais. No entanto, como anunciamos anteriormente, o foco deste artigo recai sobre as reflexões sobre as estratégias para lidar com diferenças de níveis de conhecimento em escolas cicladas, predominantes nas escolas da cidade, e escolas multisseriadas, presentes nas escolas do campo.

Em relação ao regime ciclado, Couto e Marcondes (2009) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar a proposta de ciclos em relação ao atendimento da heterogeneidade quanto ao desempenho dos estudantes. Nesse estudo, evidenciam que a implementação do regime ciclado sempre foi acompanhada de equívocos, como a relação direta atribuída entre ciclo e progressão automática; ou adoção do regime de ciclo, porém

---

1 1) CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Letramento e Alfabetização**. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, 1º ano. São Paulo: FDT, 2012. 2) CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Letramento e alfabetização**. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, 5º ano. São Paulo: FDT, 2012.

com continuidade do modelo do regime seriado. Por outro lado, as autoras defendem que o regime de ciclos traz em sua constituição propostas para lidar com estudantes em diferentes níveis de conhecimento, principalmente no que tange às reflexões sobre o tempo e a progressão de aprendizagem.

Quanto ao regime de multisseriação, como dito anteriormente, agrega estudantes de diferentes idades, matriculados em diferentes etapas escolares. Estudos diversos apontam precariedades dessas escolas no Brasil (PINTO *et al.,* 2006; SANTOS, 2015), sobretudo quanto à infraestrutura e condições de trabalho dos docentes. No entanto, há, também, estudos que ressaltam estratégias produtivas de docentes para lidar com esse modo de organização escolar, tais como a de agrupamentos dos estudantes, que é o foco principal deste estudo e será tratado a seguir.

2 | AGRUPAMENTO DE ESTUDANTES COMO ESTRATÉGIA PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS NA CIDADE E NO CAMPO

Leal (2005), ao discutir sobre as estratégias para lidar com heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética na alfabetização, discute sobre os diferentes modos de agrupamento dos estudantes e das intencionalidades pedagógicas que muitas vezes subjazem às decisões acerca de como conduzir as atividades em sala de aula.

Ao abordar a estratégia de trabalhar em grande grupo, com um mesmo tipo de atividade, discute-se que, em alguns casos, objetiva-se que as crianças se apropriem de um mesmo conteúdo, considerando-se que a heterogeneidade que tenham em relação aos níveis de conhecimento não é impeditiva da aprendizagem pretendida. Em relação a tal tipo de situação, é dado o seguinte exemplo:

> [...] ao realizar uma atividade de revisão coletiva de um texto, ele(a) pode ter como objetivo didático que os alunos desenvolvam atitudes de revisão; que desenvolvam estratégias apropriadas, como a de voltar continuamente ao já escrito para dar continuidade ao texto, planejando o trecho a seguir; que aprendam sobre características de um determinado gênero textual; que aprendam a pontuar um texto; que aprendam a usar articuladores textuais, deixando os textos mais coesos; dentre outros (LEAL, 2005, p. 92).

O exemplo dado, tratando-se de uma turma de alfabetização, pode ilustrar um momento de aprendizagens muito semelhantes entre as crianças. Nesta mesma obra, são discutidos exemplos em que, mesmo realizando uma atividade em grande grupo, pode-se atingir os estudantes de modos bastante diferenciados, como o exemplo a seguir ilustra:

> Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para

> outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas (LEAL, 2005, p. 92).

Nesse exemplo, pode-se problematizar que, de diferentes modos, uma situação didática em grande grupo pode favorecer aprendizagens aos estudantes que estejam em diferentes níveis de conhecimento.

Nesta mesma obra citada (LEAL, 2005), que aborda mais particularmente a alfabetização de jovens e adultos, as atividades em pequenos grupos também são discutidas, abordando-se as diferentes intencionalidades pedagógicas que podem originar esse modo de agrupamento:

> As atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciarem [...] trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem. Nesse modo de organização, podemos realizar atividades unificadas, ou seja, cada grupo trabalhando independentemente, mas realizando a mesma tarefa; ou atividades diversificadas, em que cada grupo tem uma tarefa a ser cumprida (LEAL, 2005, p. 97).

Os trabalhos em pequenos grupos, de fato, favorecem modos de interações variados e possibilitam que as(os) professoras (es) possam destinar um tempo para cada grupo, problematizando questões específicas necessárias para seus integrantes. Outro tipo de agrupamento que também permite interações variadas é o organizado em duplas. Diferentes tipos de situações também podem ser exemplificados:

> Em duplas, podemos tanto realizar atividades em que os alunos precisem refletir sobre a escrita alfabética, de preferência pareando-os de modo a que um não dê as respostas de imediato, quanto os pareando de modo que um tenha domínio sobre o sistema alfabético e o outro esteja pensando em outros aspectos, com orientações do(a) professor(a) (LEAL, 2005, p. 104).

A defesa de um ensino potencializador de diferentes modos de interação justifica a defesa pelos trabalhos colaborativos em grupos, mas é preciso considerar que:

> O fato de propormos um trabalho individual não implica que estejamos desconsiderando a importância da interação em sala de aula, nem que estejamos proibindo os alunos de realizarem trocas ou de fazerem perguntas ou mesmo de levantarem da cadeira para falar com o(a) professor(a) (LEAL, 2005, p. 105).

Esses tipos de agrupamento têm sido citados em estudos que investigam práticas docentes tanto em escolas cicladas quanto multisseriadas. No estudo de Silva (2013), em escola ciclada, foram observadas aulas de duas professoras do 1º ano para verificar, dentre outras questões, as formas com que elas organizavam os estudantes na sala de aula durante a realização das atividades. A pesquisadora relata que as duas docentes agruparam de

formas diferentes os estudantes na condução das atividades. A professora identificada como Ana organizou os alunos em pequenos grupos, duplas, individual e coletivamente; enquanto a professora Luíza planejou situações didáticas coletivas ou individuais, apenas.

A professora Ana realizava agrupamentos produtivos. Ao ser questionada sobre esse tipo de organização nas duplas, afirmou que o estudante mais avançado no processo de alfabetização auxiliava a criança que apresentava um conhecimento menos avançado durante a execução das atividades.

Nas atividades coletivas, ora a professora agia no sentido de organizar o planejamento e o desenvolvimento da atividade – o que foi observado durante a produção do texto em que a professora funcionava como escriba – ora ela orientava coletivamente uma determinada atividade e acompanhava a sua realização por meio de atendimento individual, quando era necessário.

Por fim, ao organizar a turma em grupos, a professora mediava alguns grupos enquanto outros realizavam a atividade com autonomia. Além disso, ela também aproveitava essa organização para chamar individualmente alguns estudantes e realizar atividades específicas. Segundo Silva (2013, p. 103), essa forma de organização "se prestou ao propósito de facilitar o trabalho da professora, pois teria menos alunos à espera de sua mediação". Além dessa situação, os estudantes também eram agrupados desse modo para realização de jogos de alfabetização.

A professora 2, denominada pela autora de Luíza, vivenciou mais atividades individuais, mas a realização das atividades de forma coletiva também se fez presente em sua prática. A pesquisadora referiu que, apesar de ser importante a realização de atividades de modo individual para proporcionar o desenvolvimento da autonomia, a falta de diversificação de agrupamentos reduziu a possibilidade da realização de trocas de conhecimentos pelas crianças.

Quanto à escola multisseriada, podemos exemplificar com os dados do estudo realizado por Sá (2015), que analisou a prática de uma professora de escola multisseriada. A autora salientou que a principal estratégia para lidar com a heterogeneidade na prática da professora era de diversificação dos agrupamentos dos estudantes e diversificação de atividades.

Segundo a autora, a diversidade das atividades atendia ao critério dos níveis de conhecimento dos estudantes sobre o SEA. Esse critério também orientava a formação dos agrupamentos. Essa ação evidenciou que, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a professora não seguia a lógica do regime seriado, já que a escolaridade das crianças não era determinante na realização dos agrupamentos. A turma multisseriada observada na pesquisa era composta por 18 crianças: "5 do primeiro ciclo (3 do 1º ano e 2 do 2º ano), 2 alunos do 4º ano e 11 da educação infantil (06 do Programa de Apoio à

Creche – PAC e 05 do pré II). Suas idades variavam entre 3 e 10 anos" (SÁ 2015, p. 95).

A professora participante da pesquisa de Sá (2015) realizava alguns tipos de agrupamentos durante a execução de atividades diversificadas, tais como: atividades coletivas por crianças de níveis de apropriação do SEA aproximados; atividades em pequenos grupos ou em duplas; atividades realizadas individualmente. Além disso,

> Ao alternar as estratégias de diferenciação e de agrupamento das crianças ao longo de cada jornada, a professora alternava, também, seu acompanhamento às crianças de diferentes níveis de escrita. Assim, enquanto acompanhava, por exemplo, um conjunto de alunos que realizava, com seu suporte, uma atividade coletiva, outro conjunto de alunos realizava atividades individuais ou em grupo/duplas. Em outros momentos, todos realizavam atividades individuais, porém diferenciadas, e a docente acompanhava prioritariamente determinado conjunto de crianças. Em situações em que todos se reuniam em pequenos grupos, na maior parte para jogos de alfabetização, a docente acompanhava, prioritariamente, os grupos das crianças não alfabéticas (SÁ, 2015, p. 205).

A pesquisadora relatou ainda que, apesar das crianças da educação infantil serem agrupadas em algumas situações, a professora tendia a deixá-las mais livres para brincarem no fundo da sala.

A professora também diversificava as atividades. A docente tomava por base o desempenho das crianças na leitura para organizar a turma durante a realização das atividades. Segundo SÁ (2015), a docente nunca deixava de pensar na heterogeneidade de conhecimentos da sua turma, nesse sentido, sempre considerava as atividades diversificadas e os agrupamentos. "A alternância e concomitância entre essas estratégias durante os momentos de cada aula conferia dinamicidade, articulação e ritmo entre as atividades" (SÁ, 2015, p. 205).

Os dados expostos evidenciam a potencialidade de trabalhos que incluam diferentes tipos de agrupamento entre os estudantes, para atendimento das diferentes necessidades dos estudantes. Desse modo, buscamos analisar coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD 2016, investigando orientações e proposições de atividades que sugiram agrupamentos diversificados entre os estudantes, conforme metodologia a seguir descrita.

3 I METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste estudo foi realizada análise documental de três coleções de livros didáticos destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental (três primeiros anos) para turmas organizadas em escolas do campo e da cidade, com foco nas orientações dadas aos professores quanto aos agrupamentos dos estudantes nos manuais dos professores e nos livros dos alunos.

Os dados foram explorados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin

(1977), seguindo as seguintes etapas.

1. Pré-análise: Seleção das coleções a serem analisadas, leitura flutuante do manual do professor e dos livros dos alunos para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentam a interpretação. Nesta fase foram lidos um manual e um livro do aluno de uma das coleções escolhidas.

2. Exploração do material: fase de leitura dos livros, iniciando-se pelos manuais, para reorganização e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. Nesta fase, foram construídas categorias para classificação dos dados.

3. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análise dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

Os livros didáticos foram escolhidos a partir de um mapeamento das coleções destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental adotadas nas escolas dos municípios que estavam sendo observadas em outros subprojetos articulados a este aqui exposto, as quais tinham sido aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abrangendo o PNLD Campo/2016 e PNLD Ensino Fundamental – séries iniciais/2016. Três critérios foram adotados: (1) a coleção destinada às escolas do campo mais adotada nos municípios participantes; (2) a coleção do PNLD Ensino Fundamental mais adotada nos municípios participantes; (3) ter, no mínimo, uma coleção organizada por tema e uma por gênero discursivo aprovada no PNLD Ensino Fundamental. No Quadro 1, a seguir, estão expostos os dados obtidos por meio de consulta sobre a distribuição dos livros (SIMAD[2]).

Coleções adotadas	Amaraji (PE)	Jaboatão dos Guararapes (PE)	Lagoa dos Gatos (PE)
Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo	25	21	23
Ápis – Letramento e Alfabetização	--	64	4
Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização	--	1	--
Ápis – Descobrir o mundo	--	63	--
Juntos Nessa Língua Portuguesa	--	1	--
Manacá – Letramento e Alfabetização	--	16	--
Manacá – Língua Portuguesa	--	13	--
Mundo Amigo – Língua Portuguesa	--	5	--
Porta Aberta – Edição Renovada – Língua Portuguesa	--	2	--

Quadro 1 - Coleções adotadas nas escolas, por município

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

2 Sistema do Material Didático/ Distribuição, contém os parâmetros para seleção e consulta.

A coleção *Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo* foi selecionada por ter sido a coleção adotada nos três municípios para as escolas do campo. A Coleção *Ápis – Letramento e Alfabetização* foi selecionada por ter sido adotada na maior quantidade de escolas que participam da pesquisa geral. Tal coleção é organizada por gênero discursivo.

Para atender ao critério de ter pelo menos uma coleção organizada por tema, foram realizadas análises das resenhas do Guia do PNLD. Desse modo, ocorreu a escolha da coleção *Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização*. Nesta coleção, há um tema para cada unidade, havendo, em cada uma, dois textos para subsidiar a exploração do tema. Essa foi a coleção que continha uma proposta clara de abordagem temática, com presença de, pelo menos, dois textos para cada tema.

No quadro abaixo trazemos algumas informações específicas sobre cada uma das três coleções selecionadas:

Autor	**Título**	**Editora**	**Quantidade de páginas**	**Tipo de organização (temático ou por gênero?)**
Ana Triconi; Terezinha Berti; Vera Marchezi Marisa Martins Sanchez	Ápis: letramento e alfabetização/ 1º ano	Ática	416	Organizado por gênero
	Ápis: letramento e alfabetização/ 2º ano		376	
	Ápis: letramento e alfabetização/ 3º ano		408	
Marisa Martins Sanchez	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 1º ano	Moderna	256	Organizado por tema
	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 2º ano		255	
	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 3º ano		399	
Isabella Carpaneda; Angiolina Bragança/ José Roberto Bonjorno; Regina Azenha; Tânia Gusmão	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e alfabetização matemática/ 1º ano	FTD	272	Organizado por tema
	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e geografia e história/ 2º ano		286	
	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e geografia e história/ 3º ano		285	

Quadro 2 - Dados gerais das coleções escolhidas

4 I RESULTADOS

Como dito anteriormente, três coleções foram analisadas neste subprojeto. Três volumes compõem cada coleção.

O primeiro volume da coleção *Ápis – Letramento e Alfabetização* é composto por 26 unidades, identificadas com nomes de crianças, que contextualizam o estudo das letras do alfabeto. Os volumes 2 e 3 têm 12 unidades cada. As seções que compõem os livros dessa coleção são: “Leitura”; “Interpretação do texto”; “Hora da diversão”; “Memória em jogo”; “Aí vem”; “Sugestões”; “Produção de texto”; “Prática de oralidade”; e “Hora de organizar o que estudamos”. No volume 1 há mais duas seções: “Palavras em jogo”; e “Pesquisa de palavras”. Nos volumes 2 e 3, há a seção “Língua: usos e reflexão”.

Cada volume da coleção *Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização* tem 9 unidades temáticas, compostas pelas seções: “Texto 1”; “Texto 2”; “Comunicação escrita”; “Comunicação oral”; e “Fazer arte”. No volume 1 há mais três seções: “Para começar”; “Ouvir e escrever”; e “Brincar e aprender”. As seções: “Para ler e escrever melhor”; e “Memória visual” aparecem nos volumes 2 e 3.

A coleção *Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo*, como dito anteriormente, foi aprovada no PNLD Campo 2016. É organizada por área do conhecimento em onze volumes (do 1º ao 5º ano). Nesta pesquisa, focamos nos volumes destinados aos três primeiros anos. Para o primeiro ano, é destinado um volume: *Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática*; para os anos 2 e 3 são propostos dois volumes: *Letramento e Alfabetização, Geografia e História e Alfabetização Matemática e Ciências*. Há, ainda, para os três primeiros anos, um livro unificado de Arte. Considerando o tema da pesquisa, optou-se por analisar a parte em que são expostos os fundamentos e orientações gerais aos professores relativos aos três primeiros anos e, em relação aos livros dos alunos destinados a cada ano, a parte referente ao componente curricular língua portuguesa. A abordagem do ensino de Língua Portuguesa é feita, em cada volume, em quatro unidades temáticas, com 2 capítulos cada. As seções comuns aos três volumes são: “Leitura”; “De olho na escrita”; “Hora da história”; “Produção”; “Texto puxa texto”; “Vai e vem”; “Estudo da língua”. Quanto ao livro do 1º ano, há as seções específicas “Dica de leitura” e “Estudo do texto”, nas quatro unidades, e a seção “Mural das vivências”, em duas unidades. Nos volumes destinados aos anos 2 e 3 há uma seção comum: “Estudo da Língua”. No livro do 2º ano é encontrada a seção “Traçando letras”, em uma unidade de um capítulo.

A primeira análise teve como material as partes relativas à fundamentação e às orientações gerais aos professores nas três coleções, conforme síntese exposta no Quadro 3.

Orientações no Manual do professor	Coleção Ápis: letramento e alfabetização			Coleção Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização			Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização		
	Volumes			Volumes			Volumes		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Fazer atividade individual que possibilita realização por todos	--	--	--	X	X	X	X	X	X
Fazer agrupamentos para melhorar a aprendizagem (sem indicação dos critérios)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Variar os tipos de agrupamento, dependendo dos objetivos didáticos e do perfil da turma	X	X	X	--	X	--	X	X	X
Fazer atividades em grande grupo (coletivas)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formar duplas ou grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Formar duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados	--	--	--	X	X	X	--	--	--
Formar duplas ou grupos em que uma criança tenha maior domínio do conhecimento	--	--	--	X	X	X	--	--	--

Quadro 3: Orientações sobre agrupamento dos estudantes nos manuais dos professores

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

O Quadro 3 evidencia que nos manuais dos livros didáticos, na parte de fundamentação geral, foram encontradas orientações acerca das possibilidades de agrupamentos das crianças, sendo a coleção *Buriti* aquela que apresenta uma diversidade maior de tipos de agrupamentos. Chama atenção, ainda, que a discussão sobre a organização da turma para realização das atividades é aproximadamente a mesma, independente da coleção ser voltada para a educação do campo ou não.

Em relação às propostas de trabalho individuais, ressaltamos que em apenas uma coleção (*Ápis*) não foram indicadas possibilidades desse tipo de proposta. Na Coleção *Projeto Buriti*, ao dialogar com os autores da perspectiva construtivista, é ressaltada a necessidade de considerar a progressão de aprendizagem de cada aluno e adequar o ensino a tais necessidades, o que sugere uma mediação individualizada. Além disso, são citadas, em alguns trechos, as possibilidades de realização de atividades individuais. No volume 2, por exemplo, a inserção desse modo de realização das tarefas é colocada como uma conquista progressiva:

> Nesta seção, é proposta a produção escrita de textos de diferentes gêneros narrativos, poéticos, epistolares, apropriados ao conjunto de conhecimentos

> textuais construídos pelos alunos. O objetivo das propostas não está voltado para o sistema de escrita, mas fundamentalmente para o uso de recursos textuais e discursivos.
>
> As produções serão feitas, em muitos casos, coletivamente, tendo você como escriba. Progressivamente, vão-se apresentando oportunidades para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, por meio de trabalhos em dupla e individualmente (PROJETO BURITI, vol. 1, p. 281).

Na Coleção *Novo Girassol*, tal tendência também é encontrada:

> As propostas de produção escrita são, inicialmente, coletivas, a fim de que os alunos possam interagir e contar com o apoio da classe. No decorrer do processo, há também propostas individuais. Para além da variação do número de autores (em duplas, em grupo, individual), as propostas são também diversificadas, no que diz respeito aos textos solicitados [...]. Além disso, propostas em que o professor funciona como o escriba de textos coletivos convivem com outras, em que os próprios alunos buscarão escrever seus textos (NOVO GIRASSOL, vol. 1, p. 215).

De fato, as situações em que as crianças realizam as atividades sozinhas favorecem o desenvolvimento de capacidades importantes de mobilizar e coordenar conhecimentos para superar desafios. Possibilitam a consolidação de capacidades de concentração. Além disso, como citado anteriormente, em diálogo com Leal (2005), sugerir atividades individuais não implica em minimizar o papel de mediação docente, nem as possibilidades de cooperação entre as crianças, em uma perspectiva de trabalho colaborativo, em que um pode ajudar o outro, quando requisitado ou por iniciativa própria. No entanto, ao tratarmos das crianças em processo de alfabetização, essa demanda por atividades individuais sofre impactos da heterogeneidade das crianças quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética, sobretudo nas proposições que envolvem leitura e produção de textos.

Silveira (2013), ao discutir sobre o ensino de produção de textos em turmas heterogêneas quanto ao Sistema de Escrita Alfabética, mostrou evidências de que nas propostas de elaboração individual de textos, as crianças que não dominam o SEA ficam impossibilitadas de realizar a atividade. Em uma situação de avaliação apresentada no trabalho, foi solicitada a produção de um texto. Os estudantes que não sabiam escrever convencionalmente não conseguiram realizar a tarefa, visto que a professora não podia fazer intervenções por se tratar de avaliação. Nessa mesma turma, quando a atividade de produção apresentava uma dificuldade menor - complementação de lacunas em um texto - junto com a intervenção da professora, as mesmas crianças conseguiam realizar melhor a atividade.

Esse aspecto evidencia a necessidade de atenção à presença da heterogeneidade na sala e aos tipos de atividades solicitadas. Diversificar as atividades, proporcionando ajustes necessários aos níveis de conhecimentos das crianças, associando as diversificações de agrupamentos e a intervenção docente, podem ajudar na realização de tais atividades e

no avanço das aprendizagens das crianças. Porém, as crianças são capazes de produzir textos mesmo sem dominar o SEA. As dificuldades na produção são mais evidenciadas nos casos da realização da atividades individuais, quando se requer o registro dessa produção pela criança.

Santana (2019), também ao discutir sobre as interfaces entre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e produção de textos, aponta que durante a realização das atividades individuais as crianças precisam tanto da interferência da professora, como de ajustes na atividade para que possam executar atividades de produção de textos. Por não dominarem o SEA, o pesquisador observou que a professora focava exclusivamente no ensino do sistema de escrita alfabética em detrimento da produção textual.

Como foi exposto, nas coleções em que há referência ao trabalho individual trata-se exatamente do eixo produção de textos, propondo a progressão nesse ensino, em que inicialmente as produções sejam coletivas e, progressivamente, passem a possibilitar escrita em dupla ou individual.

Tal orientação deve estar ancorada na ideia de que, no início do Ensino Fundamental, as crianças não têm domínio do Sistema de Escrita Alfabética e que na medida que dominem tal sistema estejam com melhores condições de produzir individualmente. Esse pressuposto pode ser justificado pelas dificuldades em promover atividades para turmas heterogêneas em que os estudantes tenham que escrever sozinhos, mesmo sem dominar o Sistema de Escrita Alfabética, tal como exposto por Silveira (2013).

Como será discutido adiante, na parte destinada aos estudantes, há pouca frequência de explicitação de atividades individuais. No entanto, a ausência de orientações acerca do modo de agrupar os estudantes, na maior parte das atividades, aliada ao estilo dos comandos, possibilita a inferência da maior frequência de atividades individuais.

Quanto aos outros modos de organizar os estudantes em sala de aula, foram encontradas orientações para que os professores façam agrupamentos em todos os volumes de todas as coleções. Em parte dos casos, não há indicação dos critérios para a divisão dos estudantes como exemplificado a seguir:

> Unidade 8 - Conto
>
> Orientações Complementares
>
> 3. Ludicidade
>
> Podem ser exploradas inúmeras formas de narrar: oralmente, dramatizando; usando fantoches feitos de dobradura, desenhadas ou feitos com colagens de papel ou tecido; montando um teatro de sombras; um álbum sanfonado ou seriado, entre outras formas lúdicas de apresentar um conto. Os alunos podem ser **separados em grupo** e ter a tarefa de selecionar alguma dessas formas para apresentar um conto para a classe (ÁPIS, vol. 2, p. 354, grifo nosso).

No exemplo, sugere-se que a turma seja separada em grupos, mas não há indicação de critérios para tal separação. Esse tipo de proposta também precisa ser validado, pois nem sempre o agrupamento pré-determinado é necessário. O próprio fato de sugerir a atividade em grupos favorece aprendizagens importantes acerca dos modos de interagir socialmente e quanto aos conhecimentos a serem aprendidos.

Também foram encontradas orientações para que haja diversificação nos modos de agrupar os estudantes, como nos trechos a seguir:

> Produção de textos:
>
> - Alternar produções orais e escritas; individuais, em grupo e coletivas (ÁPIS, vol. 2, p. 334).
>
> Sempre que possível, o professor poderá sugerir que os alunos leiam ou folheiem os livros livremente (em duplas, pequenos grupos ou individualmente) (NOVO GIRASSOL, vol. 1, p. 216).

Diversificar os agrupamentos contribui para a interação dos estudantes e uma troca de conhecimentos. Dependendo dos objetivos didáticos, os docentes podem escolher a melhor forma de organizar seus alunos, promovendo um melhor trabalho com a heterogeneidade. Oliveira (2004) observou que as docentes da sua pesquisa reconheciam a necessidade de estarem atentas aos diferentes ritmos de aprendizagem de sua sala de aula, apesar de revelarem dificuldades em lidar com a heterogeneidade. Nesse estudo, elas recorriam aos agrupamentos dos estudantes e na realização de atividades diversificadas de acordo com os níveis de conhecimento das crianças.

As atividades em grande grupo também aparecem em todas as coleções, com maior frequência em proposições de produção de textos, como nos exemplos a seguir:

> Introdução - Orientações complementares
>
> Ao final da introdução, produzir coletivamente um bilhete para os alunos do 1º ano, registrando aquilo que consideram avanços em seu percurso escolar (ÁPIS, vol. 2, p. 346).
>
> 2. Planejamento
>
> Esta etapa está dividida em dois momentos distintos.
>
> Levantamento coletivo de ideias, em que toda a classe participa seguindo um roteiro proposto no boxe “Ideias da classe”, que pode ser ampliado ou modificado conforme o progresso do grupo. O objetivo é que os alunos possam compartilhar suas hipóteses sobre o que será produzido (PROJETO BURITI, vol. 1, p. 275).

Os exemplos mostram, por um lado, que os manuais dos professores recomendaram que diferentes modos de agrupamento sejam vivenciados durante as atividades com o livro didático. No entanto, as atividades em pequenos grupos ou duplas foram tratadas de um modo geral. Não há sugestões de atividades diversificadas simultâneas para os grupos e em poucos manuais foram realizadas reflexões sobre os critérios para os agrupamentos.

Apenas na Coleção *Projeto Buriti* tal tipo de discussão aparece:

> Pensando nas intervenções que você pode fazer para ajudar os diferentes grupos de alunos, com seus diferentes níveis de conhecimento sobre quaisquer assuntos ou conteúdos, é fundamental que também as atividades propostas considerem distintas possibilidades de abordagem por parte dos alunos. Outra intervenção possível é acompanhar os grupos de alunos durante a execução das propostas, de modo a ajudá-los com palavras de incentivo ou dirigindo-lhes perguntas que os levem a refletir. Do mesmo modo, definir duplas de trabalho considerando os diferentes níveis de conhecimento e, consequentemente, possibilitando que se ajudem mutuamente ou que o confronto de hipóteses seja favorecido também é considerar a diversidade de saberes e os diferentes graus de ajuda que é preciso proporcionar a cada aluno (PROJETO BURITI, vol. 1, p. 266).
>
> O modo como você assinala e trabalha os erros e as inadequações faz toda a diferença no domínio da escrita. Forme grupos de estudo com alunos mais competentes ajudando e ensinando os que têm mais dificuldade. Para esses grupos, ofereça algumas atividades extras como objeto de estudo (PROJETO BURITI, vol. 1, p. 266).

Compreendemos a importância de organizar os agrupamentos de modo que estudantes mais avançados em seus conhecimentos sobre o SEA possam ajudar outras crianças em hipóteses menos avançadas a refletir sobre o seu conhecimento. Contudo, é importante que os docentes estejam atentos às interações que ocorrem no grupo e façam intervenções quando observarem pouca colaboração entre as crianças. Silva (2014), em sua pesquisa sobre heterogeneidades de conhecimentos, percebeu, em muitas ocasiões, que os estudantes mais avançados respondiam a atividade de imediato sem a reflexão por parte daqueles estudantes menos avançados. A autora percebeu, ainda, que essas ações também aconteciam quando os agrupamentos eram realizados com crianças de hipóteses de escrita muito distintas. Como referido anteriormente, cabe ao docente intervir, orientar e desenvolver nas crianças atitudes colaborativas.

A partir das análises dos manuais das coleções de livros didáticos, buscamos investigar se nos livros destinados aos estudantes tais recomendações aparecem, de modo mais específico, ao propor as atividades. Tal explicitação tanto poderia aparecer no comando disponível aos estudantes, como nos comentários aos professores na reprodução do livro do aluno que aparece no Manual do Professor. O Quadro 4 descreve a distribuição dessas orientações por coleção e volume.

Estratégias de agrupamento no livro do aluno	Coleção Ápis: letramento e alfabetização			Coleção Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização			Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Fazer atividade individual que possibilita a realização por todos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fazer atividades em grande grupo (coletiva) com situações que possibilitam a participação por todos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fazer agrupamentos para melhorar a aprendizagem (sem indicação do critério)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formar duplas ou grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Formar duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados	X	--	--	X	--	--	X	--	--
Formar duplas ou grupos em que uma criança tenha maior domínio do conhecimento	--	--	--	X	--	--	--	--	--

Quadro 4 - Orientações sobre agrupamento dos estudantes nos livros dos alunos

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

O quadro 4 aponta, de modo geral, uma abordagem semelhante àquela apresentada no manual (quadro 3). Entretanto, na coleção *Ápis* o manual não apresenta orientação sobre "fazer atividade individual que possibilite realização por todos". Porém, esse é o comando da atividade mais presente na orientação das atividades para os estudantes, sendo, portanto, um primeiro dado a ser refletido.

Como anunciado anteriormente, na maior parte das atividades não há explicitação de como agrupar os alunos, no entanto, como nas formulações há diálogo direto com o leitor, há indução a que sejam realizadas individualmente.

> Agora você vai criar uma parlenda parecida com essa.
>
> Parte do texto se repete, mas você completa escrevendo as palavras que quiser nos retângulos.
>
> Ilustre a parlenda que você criou.
>
> Roda de parlendas. Leia sua parlenda para os colegas e ouça as deles. Capriche no ritmo (ÁPIS, Vol. 1, p. 150).
>
> Uso de "a gente"
>
> 1. Releia este trecho do relato de Edgar.
>
> Uma vez, depois de uma tromba d'água, a gente precisou reconstruir a casa.
>
> a) Qual dos pronomes pessoais poderia substituir a expressão a gente?

b) Reescreva o trecho usando o pronome que você escolheu.

A expressão a gente é muito empregada no dia a dia (ÁPIS, Vol. 3, p. 195).

8. Pinte de verde a letra final do nome dos meninos.

Qual é a letra que mais aparece?

9. Pinte de vermelho a letra final do nome das meninas.

Qual é a letra que mais aparece? (PROJETO BURITI, Vol. 1, p. 14).

Atividade 1:

Que tal criar um desenho para presentear uma pessoa mais velha da sua família ou da sua comunidade? Coloque junto um bilhete com uma mensagem carinhosa (NOVO GIRASSOL, Vol. 1, p. 71).

Os trechos ilustram o estilo dos comandos das atividades que são dirigidas, na maior parte das vezes, ao aluno de modo individual. Há atividades com indicação de que devem ser realizadas individualmente. Algumas vezes, de forma explícita; outras, nas orientações de mediação individualizada, como nos exemplos a seguir:

Que tal fazer uma viagem pela estrada do U? vamos chegar à cidade de Botucatu. O caminho é fácil: siga as placas. Dica: só valem cidades que tenham nome com a letra U.

Prof. A atividade é apresentada em etapas [...]. Respeitar o tempo é necessário para que, individualmente, absorvam as instruções e descubram um caminho próprio para realizar o desafio, mesmo que ainda não dominem a leitura de todas as palavras [...]. Provavelmente, os que já leem dirão apenas que leram as palavras, mas é importante aceitar outras possibilidades como: marquei a vogal U, eliminei as que tinham somente outras vogais. Sempre levar em consideração que os alunos podem estar em estágios diferentes de apropriação do sistema de escrita [...] (ÁPIS, Vol. 1, p. 71).

Pinte o nome que não tem a letra B

Prof. Estimular os alunos a fazer individualmente estas atividades. Isso contribuirá para que se possa perceber o estágio de apropriação do sistema em que o aluno está (ÁPIS, Vol. 1, p. 84).

1. Leia a tirinha

História da tirinha

NO MEIO DAS OVELHAS BRANCAS.

HAVIA UMA OVELHA NEGRA.

EU USO OVELHIM 2000. E DISSE ADEUS AOS PELOS BRANCOS.

a) Circule na tira o nome de animal que aparece escrito de duas formas diferentes: com e sem a letra S.

Por que essa palavra foi escrita de diferentes maneiras? (PROJETO BURITI, vol. 2, p. 176).

2º Você vai escrever um autorretrato que fará parte de um álbum de apresentação dos alunos da classe.

Orientação ao professor:

Oriente individualmente os alunos para que organizem o texto em parágrafos [...] (PROJETO BURITI, Vol. 3, p. 110).

Atividade 3:

Desenhe abaixo o personagem que fez a pergunta. Depois escreva, como souber, o nome desse personagem.

No retângulo para o desenho, há um balão com a fala do personagem: "Quem me ajuda a plantar este grãozinho de milho?"

Orientação ao professor:

Ao ingressar no 1º ano, os alunos formam um grupo heterogêneo quanto às experiências e aos conhecimentos em relação à escrita. As produções escritas dos alunos apresentam diferentes hipóteses em relação ao sistema de escrita. Alguns sabem grafar o próprio nome e/ou algumas palavras de memória. Há os que escrevem omitindo letras e outros que se negam a escrever. Essa diversidade do ponto de partida dos alunos constitui um desafio para você [...]. Esta atividade de escrita também, possibilitará sondar a hipótese de escrita dos alunos (NOVO GIRASSOL, Vol. 1, p. 18).

Quais frutas são plantadas na região onde você mora?

Quais são suas frutas preferidas?

Orientações presentes no manual do professor (p. 231)

Circule pela sala de aula e ofereça ajuda sempre que sentir que determinado aluno está tendo dificuldade em refletir sobre as letras. Dê dicas que o ajudem a continuar o trabalho, com perguntas:

que nome de fruta você quer escrever?

com que letra você acha que começa essa palavra?

com que letra você acha que termina essa palavra?

você acha que o nome do colega (indique o nome do colega de acordo com a letra inicial do nome da fruta) pode ajudá-lo na escrita dessa palavra?

Evite ficar muito tempo com o mesmo aluno. Recomendamos que faça pequenas intervenções e deixe-o buscar a solução a partir de suas sugestões. Enquanto isso, oriente outros alunos, mas não deixe de conferir o que fizeram com as sugestões que você forneceu (NOVO GIRASSOL, Vol. 2, p. 55).

Nos exemplos dados, além do comando ao aluno sinalizar que ele fará a atividade individualmente, nas orientações ao professor há indicação desse tipo de proposta. No caso do Volume 1 do *Ápis*, está presente a indicação de que o docente deve "Estimular os alunos a fazer individualmente". No caso do volume 2 do *Ápis* e no do Volume 2 do *Novo Girassol*, as indicações aparecem como forma de mediação durante a atividade: "Oriente individualmente"; "Evite ficar muito tempo com o mesmo aluno. Recomendamos que faça pequenas intervenções e deixe-o buscar a solução a partir de suas sugestões". No exemplo do *Novo Girassol*, Vol. 1, há a sugestão de que a atividade sirva como instrumento de avaliação: "Esta atividade de escrita também, possibilitará sondar a hipótese de escrita dos alunos".

Além da presença de atividades individuais, as três coleções propuseram atividades em grande grupo. Essas atividades estão sinalizadas de diferentes maneiras. Uma delas é bastante recorrente em situações em que é solicitado que as crianças respondam em voz alta. Vejamos o exemplo a seguir:

> Do que você costuma brincar com seus amigos?
>
> Você já brincou de pião?
>
> Atividade 1:
>
> Cante com seus colegas e o professor
>
> O pião entrou na roda, ó pião,
>
> O pião entrou na roda, ó pião,
>
> Roda, ó pião! Bambeia, ó pião!
>
> Roda, ó pião! Bambeia, ó pião!
>
> Atividade 2:
>
> Responda oralmente;
>
> Na letra da cantiga, o que quer dizer “entrou na roda”?
>
> E “bambeia”? (NOVO GIRASSOL, Vol. 1, p. 29).

Subentende-se, nesses casos, que irão falar para a turma como um todo e que o docente mediará a situação. As atividades em grande grupo também são recorrentes nas seções de conversa sobre temas ou para resolver problemas, assim como na interpretação oral de textos. Os exemplos a seguir ilustram tais proposições.

> Com toda turma. Conversem com a professora sobre o que muda na leitura das frases quando usamos cada um dos sinais (ÁPIS, Vol. 1, p. 220).
>
> Práticas de oralidades
>
> **1.** Conversa em jogo
>
> Modos de viver e conviver
>
> Depois de ouvir os relatos de cada um, conversem: Há muitas diferenças no modo de viver de cada um? como devemos agir diante das diferenças entre as pessoas? (ÁPIS, Vol. 3, p. 252).
>
> Perguntas na abertura da Unidade 3:
>
> O QUE EU VEJO
>
> Observe a imagem e converse com os colegas.
>
> - O que as meninas estão fazendo?
>
> - Por que elas estão nessa posição?
>
> - Em que lugar elas estão?
>
> O QUE EU SEI
>
> Agora, fale de você

- Você se sente respeitado?

- De que forma você respeita os outros?

- Será que todos têm direito ao respeito? Por que alguns não são respeitados? (PROJETO BURITI, Vol. 2, p. 62-63).

1. A cena a seguir ilustra o trecho de uma história. Que história é essa? (imagem da história do Patinho feio nascendo)

- Comente com os seus colegas:

O que você vê na cena?

Como é o patinho que nasceu?

Se você acha que ele é feio ou apenas diferente.

O que você acha que vai acontecer com esse patinho tão diferente.

Acompanhe a leitura do professor e veja se o que você pensou se confirma. (NOVO GIRASSOL, Vol. 2, p. 21).

Outra forma comum de atividades em grande grupo é a produção coletiva de textos, como nos exemplos a seguir.

Com a ajuda da professora, elaborem um registro coletivo para recontar a fábula ouvida. Não se esqueçam dos três momentos principais da história (O lobo e o cordeiro) (ÁPIS, Vol. 2, p. 206).

Muitos são os problemas ligados ao ambiente: desmatamento, poluição de rios, queimadas, caça e captura de animais silvestres. Você e seus colegas vão discutir qual é o maior problema ambiental do lugar onde vocês vivem e escrever uma carta coletiva para a Secretaria do Meio Ambiente mais próxima.

A carta a seguir foi escrita, por motivos semelhantes, pelos alunos da escola Pedra Branca. Ela pode dar pistas para a produção de vocês (NOVO GIRASSOL, Vol. 3, p. 41).

Ainda no eixo de produção de textos, foram identificadas propostas em que as crianças devem escrever individualmente ou em duplas, mas depois há um momento de socialização com toda turma, como é indicado no exemplo da página 99 do Volume 3 do Projeto Buriti:

Relatando um momento marcante

1º O professor vai ler um relato escrito por Adélia Prado.

- Observe como ela descreve a casa onde morava.

- Escreva três coisas que, em sua opinião, tornaram o relato interessante.

2º Prepare-se para contar algo que aconteceu a você quando era pequeno. Pode ser um fato engraçado ou muito sério.

- Inclua detalhes, descrições de lugares e de pessoas.

- Use um tom de voz que todos possam ouvir.

- Transmita emoção na voz, na expressão do rosto e nos gestos.

> 3º Ouça com atenção o relato dos colegas. Esse é um modo de vocês se conhecerem melhor (PROJETO BURITI, Vol. 3, p. 99).

Outras atividades, menos comuns, estão exemplificadas nos trechos seguintes:

> 4. Com os colegas, dite para o professor outras palavras que comecem por esses mesmos sons.
>
> Copie três dessas palavras (PROJETO BURITI, Vol. 1, p. 19).

Os dados expostos até o momento evidenciam que os livros têm muitas atividades sugeridas para realização individual ou em grande grupo. Essas são mais frequentes. No entanto, também contemplam atividades em pequenos grupos e/ou duplas. Na maior parte dos casos, como aconteceu em trechos da fundamentação, não há orientações quanto aos critérios para os agrupamentos. Algumas dessas propostas têm como foco o ensino do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Vejamos um exemplo.

> Em dupla. Peguem do silabário estas sílabas (XXX). A) Formem o maior número possível de palavras com elas; B) Avisem quando terminarem. C) Vence a dupla que conseguir formar mais palavras. D) Registrem no caderno essas palavras (ÁPIS, Vol. 1, p. 153).
>
> 3. Converse com meninas e meninos de sua classe.
>
> Pergunte a eles qual é o brinquedo de que mais gostam e registre nos quadros abaixo.
>
> Nome do colega:
>
> Brinquedo preferido:
>
> 4. Anote o nome dos brinquedos campeões em sua classe.
>
> Brinquedo preferido dos meninos.
>
> Brinquedo preferido das meninas.
>
> Orientações e subsídios ao professor:
>
> • Organize a classe em grupos de quatro alunos e proponha que falem sobre suas preferências.
>
> • Proponha que, após a conversa sobre os brinquedos prediletos, escrevam o nome do brinquedo predileto.
>
> • Favoreça a troca de informações: cada um pode ajudar o colega ditando as letras que compõem o próprio nome. Estimule-os a consultar a lista de palavras da atividade 1 para a escrita do nome do brinquedo predileto.
>
> • Estimule a escrita do nome dos brinquedos respeitando a hipótese de escrita de cada um para esse registro.
>
> Faça uma tabulação dos resultados (p. 299) (PROJETO BURITI, Vol. 1, p. 34).
>
> 2. Talvez você nem perceba, mas já sabe muito sobre a escrita. Quer ver?
>
> -Tente se lembrar de algumas letras que você já conhece.
>
> -Recorte as letras móveis das páginas 245 a 251 e forme palavras que tenham essas letras.

-Depois, escreva-as no quadro abaixo.

-Mostre o que você escreveu a seu colega e veja se ele consegue ler.

-Veja também se ele se lembra de outras palavras escritas com essas letras.

-Faça o mesmo com as palavras que ele escreveu.

3.Agora, escreva algumas palavras que você já conhece (PROJETO BURITI, Vol. 2, p. 15).

Responda oralmente.

Você tem medo da cuca? Por quê?

As crianças devem ter medo da cuca? Por quê?

Agora escreva as palavras em destaque nos espaços correspondentes. Acompanhe a leitura do professor.

Orientação ao professor:

“[...] desafie os alunos a realizar, em dupla, a atividade de leitura e escrita. Percorra as carteiras para observar os índices que estão usando para fazer a leitura de cada palavra. Só então leia o texto em voz alta [...]” (NOVO GIRASSOL, Vol. 1, p. 26).

No eixo do ensino da linguagem oral, há propostas de oralização de textos escritos ou recitação de texto memorizado. Eis exemplos:

2. Cantiga bem cantada

Em grupo: Sorteiem uma cantiga popular.

Combinem como vão apresentar a cantiga aos colegas.

Usem gestos, palmas e movimentos.

Ensaiem e caprichem na apresentação (ÁPIS, Vol. 2, p. 25).

Memória em jogo

Em dupla: Leiam o trecho de um poema de Ferreira Gullar sobre outro sapo muito esperto.

Releiam juntos com bastante expressividade e procurem falar de memória (ÁPIS, Vol. 3, p. 55).

No eixo de produção de textos escrito também aparecem solicitações de elaboração em grupos ou duplas, conforme exemplo a seguir:

Em grupo, você vai criar trechos de uma entrevista imaginária com Sylvia Orthof com base em um texto que o grupo receberá.

Orientação ao professor (p. 308)

Proposta de escrita

[...]

Em seguida, organize a classe em quatro grupos, definindo o espaço de trabalho para cada um deles, e inicie a troca coletiva de ideias.

Ideias da classe

[...]

Peça a cada grupo que leia o texto que recebeu. Ajude-os caso haja alguma dúvida.

Minhas ferramentas

[etapas em grupos]

Ajude os alunos a realizar as atividades do quadro. Socialize as ideias que apareceram. Circule pela sala, colaborando com os que tiverem mais dificuldade (PROJETO BURITI, Vol. 3, p. 58, grifos nossos).

Ao montar álbuns de fotografias, as pessoas costumam escrever legendas. Veja.

Foto (criança com bumba meu boi) e legenda: Samara ficou muito feliz com a fantasia que vovó Antônia fez para ela participar da festa do Bumba meu boi na escola.

Junte-se a um colega e crie uma legenda para a foto abaixo. O professor vai abrir espaço para que as duplas leiam suas produções. Lembrem-se de que esse texto deve informar mais do que está evidente na imagem. Para criar a legenda, pense:

- quem aparece na foto;

- como essa pessoa está se sentindo;

- quando e onde a foto foi tirada.

Orientações ao professor:

3. Formação de duplas: [...] leve em conta o que um aluno pode aprender com o outro, o quanto conseguem produzir juntos e/ou suas afinidades (NOVO GIRASSOL, Vol. 2, p. 79).

Reúna-se a um colega para reescrever o conto Teste de Coragem.

Orientações ao professor (p. 230)

Reescrita do conto Teste de coragem

Organize duplas de trabalho e oriente os alunos a fazerem primeiro um rascunho. Peça que escrevam pulando linhas para facilitar a revisão. Defina quem ficará encarregado de ditar, quem será o escriba ou se essas funções serão compartilhadas.

Programe com a turma vários momentos de revisão coletiva, não apenas para melhorar a produção, mas também para habituar os alunos a fazê-la e, posteriormente, revisar seus textos, individualmente e com autonomia.

Certamente uma aula não será suficiente para as duplas produzirem o texto completo. Portanto, retome essa atividade em outras ocasiões, para dar continuidade ao trabalho de reescrita (NOVO GIRASSOL, Vol. 3, p. 101).

Como foi exposto nos exemplos dados, as três coleções propõem atividades em grupos ou duplas. No entanto, foram raras as propostas em que há orientações acerca de

estratégias de composição dos grupos e as encontradas compunham o material para o ano 1, nas três coleções. A presença maior dessas orientações no ano 1 podem ser decorrentes do fato de ser nesta etapa escolar que as crianças começam a se apropriar do SEA. Assim, as atenções estão mais relacionadas às diferentes hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças. As poucas proposições indicavam de modo explícito ou implícito que fossem formadas duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados:

> Encontre a letra A no abecedário e circule.
>
> Prof. Os alunos que já dominarem este conteúdo podem realizar a atividade em duplas. Formar duplas pela proximidade de condição (a zona de desenvolvimento proximal [...] para que haja maior interação entre eles. Os alunos que não dominam suficientemente este conteúdo, para realizarem com autonomia as atividades devem ter pares próximos em condição de desempenho, além de uma acompanhamento mais direcionado feito pelo/a professor/a (ÁPIS, Vol. 1, p. 39).
>
> O professor vai organizar a classe em grupos. Os grupos vão apresentar curiosidades sobre alguns animais visto nesta unidade.
>
> Como começar
>
> Cada grupo deve escolher um animal.
>
> Depois, com a ajuda do professor e dos colegas, os grupos pesquisam informações a respeito do animal.
>
> A pesquisa pode ser feita na biblioteca, na internet ou com pessoas que conheçam o animal escolhido.
>
> O que apresentar
>
> Escolham as informações que acham mais interessantes. Por exemplo, após a leitura do texto sobre os filhotes de panda-gigante, vocês poderiam escrever: Os filhotes de panda-gigante quase não têm pelos quando nascem.
>
> Façam desenhos para ilustrar as informações.
>
> Como apresentar
>
> O grupo deve ficar diante da classe.
>
> Cada componente do grupo apresenta uma das curiosidades escolhidas.
>
> Mostrem os desenhos que fizeram enquanto apresentam a curiosidade.
>
> Orientações ao professor:
>
> Organize os grupos com antecedência (quatro ou cinco integrantes). Procure agrupar alunos que tenham conhecimentos diferentes sobre a organização do sistema alfabético de escrita, mas que sejam próximos, para oferecer a troca de informações entre eles (p. 326) (PROJETO BURITI, Vol. 1, p. 87).
>
> Atividade complementar no manual do professor
>
> 1. Leia o poema
>
> Um tatu de Tatuaí

> Não está nem aí
>
> [...]
>
> Complete cada estrofe escrevendo nomes de pessoas, fazendo rimas.
>
> Um tatu do Maranhão
>
> Está do saudade do ___________
>
> Orientações ao professor (p. 230)
>
> Seção: O livro do 1º ano/ Unidade 3 – cap. 1 "Atividade 2"
>
> [...] Registre as estrofes na lousa e sublinhe o nome das cidades. E, seguida, faça a leitura em voz alta e estimule a leitura dos alunos.
>
> [...] Leve em conta o que cada um sabe sobre a escrita, de maneira que um aluno possa interagir com um colega que tenha conhecimentos próximos aos seus, embora diferentes. Inicialmente, estimule as duplas a produzirem oralmente as estrofes [...]. Durante a produção, ofereça ajuda, de acordo com a necessidade de cada aluno [...]. Assim que as duplas tiverem terminado a parte escrita, é hora de pedir que passem a estrofe a limpo em uma tira de papel e leiam-na para os colegas" (NOVO GIRASSOL, Vol. 1, p. 230).

As análises dos livros dos alunos mostraram que nas coleções, os diferentes modos de agrupamento aparecem em situações pertinentes, havendo, no entanto, prevalência de atividades individuais ou em grande grupo. Quanto às propostas em pequenos grupos e em duplas, via de regra, são atividades únicas para todos os grupos, independentemente dos níveis de conhecimento, embora em algumas delas seja indicada a necessidade de mediação individualizada considerando tal heterogeneidade. Tal como discutido por Leal (2005, p 102):

> Nas situações em pequenos grupos com atividade unificada, essa mediação do(da) docente também se reveste de importância crucial. Nesses casos, é necessário pensar em atividades em que todos os alunos estejam de fato aprendendo e tenham possibilidade real de participação.

Não há, nos dados analisados, proposições de atividades diversificadas a serem realizadas simultaneamente. Também há poucas sugestões sobre os critérios de agrupamento. Essas lacunas enfraquecem a potencialidade das situações, pois, se estivermos em uma sala de alfabetização formada por crianças alfabéticas e crianças não alfabéticas e quisermos ensinar o sistema notacional, deve-se considerar que é importante

> [...] colocar uma tarefa com o objetivo de refletir sobre o sistema alfabético, que ofereça diferentes desafios a alunos que estejam em diferentes graus de conhecimento sobre a escrita, de modo similar ao que exemplificamos quando falamos sobre as atividades em grandes grupos, ou deve-se colocar tarefas com objetivos que ultrapassam questões relativas à apropriação do sistema alfabético.
>
> Um exemplo desse último tipo de situação citada é aquele em que os alunos produzem textos em grupos para atender a uma determinada finalidade. Para produzir um texto, temos clareza que o registro é apenas uma das ações

a serem executadas. Muitas outras são fundamentais: geração e seleção do conteúdo textual; organização dos modos como os conteúdos serão registrados; textualização, com decisões relativas aos aspectos coesivos, seleção vocabular, entre outras. Nesses casos, os grupos podem ser bastante heterogêneos quanto ao nível de conhecimento sobre a escrita alfabética. Via de regra, os alunos alfabéticos são responsáveis pelo registro do texto, mas todos participam da sua elaboração, aprendendo muito sobre os processos de planejamento e textualização. Essa heterogeneidade quanto aos graus de conhecimentos sobre o sistema alfabético, em atividades dessa natureza, garante que os alunos vejam-se como iguais em outros domínios da aprendizagem, fazem com que eles não se percebam como "absolutamente" aquém dos que conhecem a escrita alfabética, como muitas vezes ocorre. Nesses momentos, eles percebem que em outros tipos de atividades, eles podem assumir papéis muito relevantes e valorizados no âmbito escolar (LEAL, 2005, p. 102).

Para organizar os agrupamentos e construir atividades ajustadas às necessidades das crianças, a realização de avaliações contínuas são importantes como forma de acompanhar a aprendizagem, ao mesmo tempo que leva o docente a conhecer os níveis de conhecimento de cada criança. Assim, é possível monitorar a turma e promover atividades diversificadas de modo que todos os alunos possam estar envolvidos na sua execução.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, diferentes possibilidade de agrupamentos em sala de aula foram discutidos, com o propósito de ressaltar a importância de haver diversidade de modos de organizar os estudantes em sala de aula, considerando-se suas necessidades. No entanto, salientamos que, independentemente dos agrupamentos, é imprescindível promover interações seguras e produtivas, pois, como afirmado por Macedo e Mortimer (2000):

> [...] o conhecimento não resulta da interação direta do sujeito com os objetos, pois essa interação é sempre mediada por instrumentos materiais e simbólicos, entre os quais a linguagem adquire uma importância especial (MACEDO; MORTIMER, 2000, p. 154).

O livro didático, assim como outros materiais, concretiza possibilidades de situações para atender a diferentes intencionalidades pedagógicas. É, assim, um recurso que pode potencializar o processo pedagógico. No entanto, percebemos que não há no material analisado orientações aprofundadas sobre a formação dos agrupamentos. Além disso, principalmente no livro do aluno, as orientações das atividades estão mais voltadas para as atividades individuais e coletivas. Muitos professores têm dificuldades para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças, como revelou a pesquisa de Oliveira (2004). Assim, a presença de orientações mais diretas sobre esse tipo de trabalho nos livros didáticos poderia colaborar na reflexão e planejamento do professor.

Outro aspecto que chama atenção é o fato de os livros analisados, independentemente

de serem ou não voltados para educação do campo, não apresentarem orientações dos agrupamentos de acordo com sua especificidade. Como vimos no início deste artigo, as práticas de alfabetização em turmas multisseriadas, predominantes no campo, constituem um desafio para os docentes. Contudo, pedagogicamente, a diversidade de conhecimentos dos estudantes pode ser bem aproveitada no sentido de promover interações, trocas e colaborações na turma. Para tanto, a organização de agrupamentos poderia estar orientada para os níveis de conhecimento dos estudantes e não, necessariamente, para as escolaridades que compõem a classe, como foi observado na pesquisa de Sá (2015), por exemplo.

É ainda necessário considerar que, na escola, como discutido por Leal (2005, p. 101),

> [...] a principal voz que medeia a relação entre o aluno-aprendiz e o objeto de conhecimento é a do(a) professor(a). Daí a necessidade de que ele(a) seja um(a) interlocutor(a) atento(a) e consciente dos percursos que os alunos fazem quando estão aprendendo e das necessidades do grupo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Mª Isabel; HAGE, Salomão. **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

CARMO, Eraldo, ROLIM, Rosana. Impressões sobre a política de nucleação das escolas do campo no município de Curralinho/Pará. XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. **Anais**. Natal: UFRN, 2014.

COUTO, Cremilda Barreto; MARCONDES, Maria Inês. A Política de Ciclos e o Atendimento à Heterogeneidade: Questões Levantadas em uma Investigação na Sala de Aula. **Revista Cocar**. V. 3, n. 5. 2009. P. 87-94.

GALLART, Marta. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. *In*: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. **Contextos de alfabetização inicial**. Artmed Editora, 2004.

GAUTHIER, C. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado. *Revista Educação nas Ciências*. Ijuí: Unijuí, jan.-jul., 2001.

HAGE, Salomão. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. 2011. Disponível em: http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage. Acesso em 29/09/2022.

HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. **Currículo e Educação do Campo na Amazônia**: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. Espaço do Currículo, v.3, n.1, pp. 348-362, março de 2010 a setembro de 2010.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização:** apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 153-173, 2000.

OLIVEIRA, S. A. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno, OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MELLO, Márcio Corrêa de; ANDRADE, Fábio Costa Andrade; SOUZA, Carolina Pingret; PEREIRA, João Vicente; SANTOS, James Richard Silva; CAMPOS, Roxana Maria Rossy; OLIVEIRA, Vanessa Nespoli de. O desafio da educação do campo. *In*: BOF, Alvana Maíra (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 13-45.

SÁ, Carolina Figueiredo. **Alfabetização em turmas multisseriadas**: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2015.

SANTANA, Joselmo Santos de. **ENTREMEIOS:** a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos escritos. 2019. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2019.

SANTIAGO, Zelia Maria De Arruda et *al*. **Livro didático de língua portuguesa e educação do campo: dos saberes pedagógicos aos fazeres campesinos**. **Anais I CINTEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8926. Acesso em: 18 abr. 2022.

SANTOS, Willian Lima. A prática docente em escolas multisseriadas. **Revista Científica da FASETE**. 2015. P. 70-80.

SILVA, Nayanne Nayara Torres da**. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita**: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, PE. 2014.

SILVA, Sandra Cristina Oliveira. **Cotidiano escolar:** como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico? 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2013.

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2013.

CAPÍTULO 6

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE HETEROGENEIDADE

Telma Ferraz Leal

Simone da Silva Costa

Maria Daniela da Silva

1 | INTRODUÇÃO

Considerando que a heterogeneidade é constitutiva de qualquer esfera social e, portanto, dos espaços educativos, torna-se crucial o debate sobre heterogeneidade no processo de alfabetização. Sendo assim, objetivou-se, nesta pesquisa, por meio de entrevistas, identificar as concepções sobre heterogeneidade presentes nos discursos de 10 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os tipos de heterogeneidade considerados por elas e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita. Para contextualizarmos a discussão, refletiremos, inicialmente, sobre os conceitos mobilizados no estudo.

2 | HETEROGENEIDADE E ALFABETIZAÇÃO: PONTOS DE PARTIDA

A discussão sobre heterogeneidade e educação abarca o debate sobre currículo. Segundo Apple (2006), o aprofundamento da discussão sobre currículo se dá a partir do momento em que se incorporam no debate os conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum. Esse autor investiu na defesa de que era necessário fazer um deslocamento das questões que permeavam o discurso sobre currículo nas décadas de 1970 e 1980, saindo da esfera de como transmitir conhecimentos ou criar comportamentos para ingressar em questões como: O conhecimento de quais grupos é ensinado na escola? Por que este conhecimento é ensinado? Quem se beneficia desse ensino? Quais são as relações entre cultura e poder na educação? Desse modo, esse autor alerta para a existência de diversidade no espaço escolar, constituída por grupos heterogêneos que se compõem por homogeneidades.

Apple (2006) alerta que os grupos sociais dominantes propagam concepções sobre temas variados, naturalizando-os, de modo que pareçam ser as únicas formas de entender a realidade. Os modos de explicar a realidade por esses grupos tornam-se senso comum, dificilmente desnaturalizados no contexto cotidiano. Assim, pode-se questionar a própria seleção de conteúdos prescritos nos documentos curriculares, buscando-se neste debate entender como as culturas diversas, que caracterizam a heterogeneidade na escola, são, ou não, contempladas na organização curricular.

Estudos variados evidenciam mudanças quanto ao que é ensinado, tal como vem sendo

observado em pesquisas na área do ensino da língua materna (MARINHO; CARVALHO, 1996; LEAL; BRANDÃO, 2010). No entanto, geralmente, não são tematizadas questões centrais propostas por Apple (2006), como as citadas anteriormente.

Tais questões são fundamentais porque, como foi anunciado, determinados conhecimentos, experiências e habilidades são legitimados e valorizados, enquanto outros são tidos como menos importantes. É neste debate sobre o que é, ou não, reconhecido na escola como importante que surge o debate sobre heterogeneidade, na perspectiva de que a homogeneidade de uma sala de aula é uma representação idealizada, formada a partir de um perfil social de prestígio na sociedade, provocando a exclusão dos tidos como desviantes, ou “heterogêneos”.

As avaliações voltadas para as decisões sobre progressão tomam como referência um currículo concebido como neutro, mas extremamente vinculado às práticas e experiências de determinados grupos sociais, com o objetivo de excluir os que não se apropriam de um determinado conjunto de conhecimentos no tempo estipulado previamente. Desse modo, a busca da homogeneidade ancora-se na ideia de que os estudantes que dominam um determinado nível de compreensão dos conteúdos supostamente neutros “seriam homogêneos” e poderiam ser agrupados. Os estudantes que não dominam tais conhecimentos seriam reprovados, de modo a que a turma no ano seguinte pudesse retomar uma suposta homogeneidade.

Para justificar as distorções provocadas pelos processos avaliativos, diferentes teorias são construídas e difundidas, tal como foi discutido anteriormente (LEAL, 2011) e retomado no capítulo 2 do primeiro volume desta coleção (LEAL; SILVA, 2022) e neste texto. Via de regra, atribuía-se o fracasso escolar às dificuldades das crianças ou de suas famílias. Muitas explicações eram centradas na ideia de que haveria um componente inato que determinaria quem tinha condições de aprendizagem e quem não tinha e os agrupamentos escolares seriam definidos em função de resultados de testes de inteligência. Os “inteligentes” seriam agrupados em turmas específicas e os “não inteligentes”, em outros grupos.

O enfraquecimento dessas teorias deu-se a partir do momento em que se tomou lugar uma concepção em que haveria diferenças individuais adquiridas, que explicariam as diferenças individuais na escolarização. Um dos autores de destaque - Brooks (1966) – defendeu que as causas das dificuldades de aprendizagem de muitas crianças seriam aspectos afetivo-emocionais, tais como autoconceito pobre, sentimento de culpa, vergonha e problemas familiares, típicos, sobretudo, de pessoas com menor poder aquisitivo. A heterogeneidade, portanto, era concebida em função de diferenças individuais ou familiares.

Outro tipo de explicação recaía sobre a ideia de que as funções psiconeurológicas básicas para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática seriam pouco desenvolvidas em algumas crianças. Nessa abordagem, estava subjacente a ideia de que as crianças

criadas em ambientes “deficitários culturalmente”, segundo o ponto de vista desses autores, não vivenciavam experiências que garantissem que funções cognitivas complexas se desenvolvessem. A heterogeneidade, portanto, aparece relacionada às diferenças culturais, de modo que as crianças pobres estariam em desvantagem porque suas famílias viviam em “ambientes culturalmente desfavorecidos”.

Outro modo de explicação do fracasso escolar advinha da abordagem da privação cultural. Bernstein (1986) buscou provar que as comunidades mais pobres tinham uma forma de linguagem falada em que procedimentos verbais complexos eram irrelevantes. As crianças, então, teriam dificuldades de aprendizagem. A heterogeneidade, portanto, seria decorrente das experiências familiares quanto às práticas de uso da linguagem. Hess e Shipman (1986) defendiam que havia uma privação de significados na comunicação mãe-criança que explicaria tal privação cultural.

Para se oporem a tais explicações, diferentes autores buscaram evidenciar fragilidades nas pesquisas utilizadas pelos pesquisadores acima citados. Wells (1986), por exemplo, a partir da observação de crianças em casa e na escola, evidenciou que a utilização da linguagem para finalidades complexas em crianças de comunidades pobres era mais recorrente em casa que na escola. Labov (1972), ao investigar o desempenho verbal de crianças pobres de Harlem, percebeu que o comportamento verbal das crianças mudava quando estavam na presença do examinador.

Tais diferenças também foram apontadas por Houston (1986), num estudo com crianças negras do Norte da Flórida. Assim, o fracasso escolar não teria como fator central as capacidades dos estudantes, mas permanecia em aberto o debate sobre como era construído esse fracasso, e emergiu de modo mais contundente o debate sobre heterogeneidade na escola.

Tal discussão, como foi debatido em Leal (2011), emergiu fortemente no debate sobre fracasso escolar e, consequentemente, sobre avaliação e regime escolar, mais precisamente, no debate sobre ciclos.

O Regime de Ciclos foi adotado em alguns estados brasileiros (Paraná, São Paulo e Minas Gerais) na década de 1980, como uma possibilidade de diminuir a repetência e, consequentemente, a evasão de estudantes. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propõe, em seu artigo 23, a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, acrescentando que “a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos”.

O Regime Ciclado passou a ser pensado como uma saída para minimizar as grandes distorções encontradas nas escolas quanto aos desempenhos dos estudantes, como

> Uma estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos; como modo de negação de uma lógica excludente e competitiva (quem vai chegar

> primeiro?) para uma lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes e de pensares); como negação da perspectiva conteudista de "quanto já se sabe sobre" para uma perspectiva multicultural e crítica da diversidade de saberes, prática e valores construídos pelo grupo; como negação de uma busca de homogeneização para uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade (LEAL; SÁ; SILVA, 2016, p. 40).

A heterogeneidade, portanto, aparece como um dos elementos centrais do ideário dos ciclos. Do mesmo modo, aparece de modo recorrente na discussão da Educação do Campo, que contém grande quantidade de turmas multisseriadas, ou seja, com estudantes de diferentes etapas escolares frequentando a mesma sala de aula.

Na defesa das escolas do campo, princípios fundamentais são defendidos, tais como o de que as vivências escolares devem ser vinculadas aos contextos de vida e trabalho dos moradores do campo, tal como aponta a LDB. No entanto, na prática, há fechamento de muitas escolas do campo, de modo que os estudantes precisam se deslocar para a cidade. Dentre outros argumentos, Gonçalves (2010) cita os de ordem político-pedagógica (como o argumento de melhoria da qualidade do ensino, através das classes unisseriadas) e administrativo-financeira (redução de custos com a centralização das unidades escolares). A "melhoria da qualidade do ensino" é justificada pela necessidade de evitar a heterogeneidade das turmas multisseriadas. Nesse debate, há uma busca de homogeneização das crianças em função das etapas de escolaridade / idade / supostos conhecimentos, o que provoca um outro tipo de heterogeneidade, que é em relação à moradia: sujeitos do campo e da cidade.

Sem dúvidas, a heterogeneidade da composição das turmas escolares quanto aos níveis de conhecimentos tem sido vista como algo que dificulta o processo pedagógico, sempre de uma perspectiva de uma suposta homogeneidade, como foi discutido anteriormente. O modelo escolar de ideal homogeneizador está presente no cotidiano das salas de aula, como é apontado por Aniceto (2011); Brainer (2012); Couto e Marcondes (2010); Cunha (2007); Cruz (2012); Oliveira (2010).

Para assimilarmos como tal fenômeno interfere no cotidiano dos professores e estudantes, é fundamental entender o que os docentes compreendem por heterogeneidade. Nesta pesquisa, tal tema será aprofundado. De início, já se pode partir de dados analisados por Leal, Sá e Silva (2016), que aplicaram questionários a 18 docentes, sendo 9 no ciclo de alfabetização de escolas seriadas e 9 de escolas multisseriadas do campo.

As pesquisadoras relataram que, ao serem perguntados "Para você, o que significa heterogeneidade?", dos dezesseis professores que responderam, sete se referiram ao primeiro tipo de heterogeneidade citado anteriormente, que diz respeito às diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e físicas existente entre as crianças, e nove remeteram ao terceiro tipo, que diz respeito à heterogeneidade quanto ao nível de escolaridade, idade e/ou conhecimentos. Segundo as pesquisadoras:

> Em relação ao primeiro tipo de heterogeneidade, os professores mencionaram vários aspectos que fazem parte do contexto mais amplo de cada aluno e que os tornariam diferentes entre si, como comportamento, religião, modos de falar, meio familiar, meio cultural e meio social. Ainda segundo os professores, estes elementos devem ser objeto de atenção por parte deles. Para tanto, seria preciso conhecê-los, respeitá-los, valorizá-los e levá-los em consideração durante o processo de ensino aprendizagem (LEAL; SÁ; SILVA, 2016, p. 25).

Para os professores do campo, a heterogeneidade é constitutiva do processo pedagógico e estará sempre presente. No entanto, apesar de considerarem a heterogeneidade um fenômeno “normal” ou “natural”, os professores das escolas do campo salientaram que nas turmas multisseriadas a heterogeneidade é mais acentuada, justamente por englobarem alunos de diferentes idades e etapas escolares. Outros docentes concebem a heterogeneidade como um aspecto que dificulta o ensino e a aprendizagem.

Por outro lado, há homogeneidades nessas escolas do campo, justamente por receberem crianças desse espaço. Essa homogeneidade, para muitos teóricos da Educação do Campo (FERRI, 1994; SILVA, 2007; PINHO, 2004), favorece as relações socioafetivas, o acompanhamento dos pais à vida escolar dos filhos, as relações entre família/comunidade e escola. Desse modo, para tais autores o sentimento de pertencimento a um dado grupo social favorece a consolidação de vínculos e fortalecimento da formação identitária dos sujeitos coletivos do campo. Outrossim, tais teóricos valorizam um tipo de heterogeneidade – quanto às etapas de escolaridade e idade – e propõem certa homogeneidade quanto a outro aspecto – pertencimento ao espaço do campo, à comunidade do campo.

Tais reflexões conduzem à ideia de que para abordar a educação em sua complexidade, é necessário contemplar o debate sobre heterogeneidade na escola. É preciso

> Compreender que: (1) a heterogeneidade é constitutiva do processo pedagógico e, portanto, estará sempre presente, mas as turmas são constituídas por identidades sociais (homogeneidades), que precisam ser respeitadas, valorizadas e conhecidas; (2) o currículo escolar traz recortes não neutros do que se ensina e se aprende e, portanto, precisa ser objeto de debate com as próprias comunidades. Por outro lado, é preciso reconhecer que em decorrência das trajetórias sociais e individuais, sempre haverá heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, que precisam ser tratados na escola, possibilitando que, ao mesmo tempo, os diferentes saberes sejam valorizados, mas que conteúdos fundamentais sejam garantidos a todos, em condições favoráveis de aprendizagem (LEAL; SÁ; SILVA, 2016, p. 18).

Frente às diferentes necessidades de aprofundamento acerca dos impactos das concepções sobre heterogeneidade no contexto escolar, dedicamo-nos, como explicitado anteriormente, a analisar entrevistas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como será descrito a seguir.

3 I METODOLOGIA DO TRABALHO

Para atender ao objetivo deste subprojeto, foram entrevistadas professoras de escolas públicas de Pernambuco, cicladas e multisseriadas, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais foram selecionadas considerando-se a viabilidade de acesso e aceitação das instituições. No primeiro contato, foi informado que algumas professoras seriam escolhidas para participar da etapa de observação. Só foram entrevistadas as que aceitaram participar da fase seguinte, caso fossem escolhidas. No quadro a seguir apresentamos informações sobre as docentes participantes da pesquisa:

Professora	Município	Escola	Ano, modalidade	Idade	Formação	Tempo de experiência
P1	Jaboatão dos Guararapes	A	1º	31anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas.	Não informado
P2	Jaboatão dos Guararapes	A	2º	53 anos	Magistério/ Graduação em Pedagogia	9 anos
P3	Jaboatão dos Guararapes	A	3º	39 Anos	Magistério/ Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	16 anos
P4	Jaboatão dos Guararapes	B	1º	34 anos	Graduação em Pedagogia	7 anos
P5	Jaboatão dos Guararapes	B	2º	53 anos	Magistério/ Graduação em Pedagogia	9 anos
P6	Jaboatão dos Guararapes	B	3º	53 anos	Graduação em Pedagogia	8 anos
P7	Lagoa dos Gatos	C	3º	47 anos	Graduação em Pedagogia	33 anos
P8	Lagoa dos Gatos	D	Turma Multisseriada	42 anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão e organização escolar	21anos
P9	Lagoa dos Gatos	E	Turma multisseriada	--	--	--
P10	Amaraji	F	Turma Multisseriada	37	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	17 anos

Obs. Os dados da professora P9 foram perdidos, mas a entrevista gravada ficou disponível.

Quadro 1: Perfil das professoras

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

A opção por adotar o procedimento de entrevista foi decorrente da necessidade de utilizar um instrumento que possibilitasse ao pesquisador explorar as respostas dos entrevistados, buscando-se um aprofundamento de interpretação. Foram, assim, utilizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais, conforme Alves-Mazzotti e Geawandsznajder (2004), o entrevistador faz perguntas específicas, mas deixa que o entrevistado responda de maneira aberta, utilizando seus próprios termos. Há um roteiro prévio, e ao pesquisador é dada a liberdade de fazer acréscimos de perguntas. As entrevistas também não precisam ser finalizadas em um mesmo dia, possibilitando uma análise parcial para a retomada de novas questões em novas sessões junto às docentes.

Considerando os objetivos da pesquisa, foram realizadas as seguintes perguntas às docentes:

1. Como você organiza a rotina diária da sua turma?

2. Que fatores dificultam o seu trabalho em sala de aula?

3. Você trabalha com todos os alunos juntos ou você os separa? Em que momento isso acontece?

4. Você considera a sua turma heterogênea? Se sim, por que você acha?

5. Para você o que é heterogeneidade? Como ela se expressa na alfabetização?

6. Você acha que a heterogeneidade influencia na alfabetização? De que forma?

As entrevistas foram gravadas e transcritas para, posteriormente, serem analisadas com base nos procedimentos propostos por Bardin (1977) que, no caso desta pesquisa, foram:

0. Transcrições de todas as entrevistas

1.Pré- análise: Leitura flutuante das entrevistas para formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentam a interpretação. Nesta fase foram testadas as categorias criadas no âmbito da pesquisa documental desenvolvida pelo grupo de pesquisa, na qual foram analisadas teses e dissertações sobre heterogeneidade, no período de 2010 a 1018.

2. Exploração do material: Fase de leitura das entrevistas e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. No caso desta pesquisa, qualquer trecho da entrevista que se encaixasse em uma das categorias era classificado, independentemente da questão formulada, ou seja, em qualquer resposta dada poderiam ser identificados tipos de heterogeneidade e estratégias didáticas.

3. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análises dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

4 I OS TIPOS DE HETEROGENEIDADES CITADOS PELAS PROFESSORAS

Como informado anteriormente, este subprojeto está vinculado a um projeto maior, que buscou, dentre outros objetivos, analisar teses e dissertações na área de Educação. Após leitura e interpretação de 10 teses e dissertações, foram construídas categorias de dois tipos: tipos de heterogeneidade tratados nos estudos; estratégias e orientações didáticas apresentadas nos resultados e conclusões dos estudos. Tais categorias foram utilizadas para a análise das entrevistas. Buscou-se verificar quais tipos de heterogeneidade e estratégias didáticas, dentre os encontrados nas teses de dissertações, surgiam nas entrevistas dadas pelas professoras. O quadro a seguir mostra os tipos de heterogeneidade citados pelas professoras durante a entrevista:

Tipos de heterogeneidade	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**	**P5**	**P6**	**P7**	**P8**	**P9**	**P10**
1 Heterogeneidades sociais										
– Étnico-racial										
– Gênero										
– Orientação sexual										
– Classe social										
– Religiosa										
- Região								X	X	X
– Geracional										
2 Heterogeneidades relativas à Educação Especial										X
2.1 Deficiência intelectual										
2.2 Deficiência física – motora										
2.3 Deficiência visual										
2.4 Deficiência auditiva – surdez										
2.5 Deficiência múltipla										
2.6 Transtorno Global do Desenvolvimento										
2.7 Altas habilidades – Superdotação										
3 Heterogeneidades individuais								X		X
3.1 Ritmos de aprendizagem e ritmo de realização das tarefas	**X**	**X**								X
3.2 Traços de personalidade										
3.3 Contextos familiares		X		X				X		
3.4 Características físicas										
4 Heterogeneidades de percurso escolar				X						
4.1. Nível de escolaridade								X	X	
4.2. Idade				X				X	X	
5. Nível de conhecimento	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	X	X	X	X	X

P - Professora.

Quadro 2: Tipos de heterogeneidade citados pelas professoras

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Conforme mostrado no Quadro 2, os tipos de heterogeneidade foram classificados em quatro macrocategorias: Heterogeneidades sociais, Heterogeneidades relativas à Educação Especial, Heterogeneidades individuais, Heterogeneidades de percurso escolar e Heterogeneidade de nível de conhecimento. Cada macrocategoria era formada por um conjunto de subcategorias. Nos tópicos a seguir, trataremos de cada macrocategoria.

4.1 Heterogeneidades Sociais

Esta macrocategoria diz respeito às diferenças entre grupos sociais de sete tipos: étnico-racial, gênero, orientação sexual, classe social, religiosa, região e geração. Tais tipos de heterogeneidade suscitam, na sociedade e na escola, tensões de convivência e exclusões resultantes de atitudes de preconceitos variados. No Quadro 2 é possível verificar que apenas três docentes fizeram referência às diferenças de grupos sociais. Nos três casos, o foco recaiu sobre heterogeneidade quanto à região, com referência à identidade campesina. Nos três casos, eram professoras de turmas multisseriadas do campo e defenderam a permanência das crianças nas escolas do campo e explicitaram que essas crianças têm peculiaridades quanto aos comportamentos em sala de aula:

> A vantagem que a gente tem com essas crianças das multisseriada do campo, é que eles respeitam mais. Eles são mais disciplinados... (P8)

> Eu acho as do sítio mais interessada, na cidade, os alunos da cidade, eu já fui fazer vários estágios na, eu já fiz estágio na cidade, eu acho os alunos do sítio mais esforçado, mas apesar que tem sempre aqueles indisciplinados, mas eu acho eles mais interessado, eles são, sabe, mas cuidadoso e as vezes, até as vezes, nem sempre, até mais calmo, assim, os da cidade eu acho eles dão mais trabalho e não se mostra, porque eles querem ir pra o que? pra o videogame, pra o computador, e os do sítio não tem muito acesso a estas coisas, não tem, eles até tão perguntando se vem computador pra escola, os daqui, mas é um pra cada aluno? Se vier é um pra turma. (P9)

> Para mim, a vantagem é que eles são crianças disciplinadas, obedientes, para a vista das crianças da cidade, são turmas pequenas. Mas a dificuldade é que não temos acesso a livros, a internet, para a gente fazer atividades diferenciadas, tarefas diferenciadas. A dificuldade é essa. (P10)

É importante destacar que nenhuma das professoras relatou a heterogeneidade quanto a esse aspecto em sala de aula. As três falaram sobre uma peculiaridade das crianças do campo em comparação com as crianças da cidade. Não abordaram também aspectos ligados à necessidade de abordar a cultura, a história e a identidade campesina. Além disso, outros tipos de heterogeneidade regional não foram citados, como as diferentes regiões brasileiras.

Nenhuma docente tratou de outros tipos de diversidade e de suas consequências no cotidiano da escola. É possível que tal negação seja resultante de uma concepção de que não há impactos dessas diversidades para os processos de aprendizagem ou uma negação de que existam processos de exclusão escolar em função dessas diversidades.

Tal tema é abordado por Moura (2010), ao tratar de racismo e ensino de leitura. O mito da democracia racial, para a autora, provoca uma falta de consciência dos educadores acerca dos efeitos nocivos do racismo para a convivência escolar e, consequentemente, processos de aprendizagem. Esse mesmo fenômeno pode ser citado em relação a outros processos de exclusão: machismo, homofobia, dentre as outras muitas formas de discriminação.

Essa discussão pode ser feita sob diferente ângulos, como em relação aos aspectos ligados com as exclusões no ambiente escolar resultantes dos preconceitos sociais, como citado acima; ou reflexões sobre atitudes para participação em sala de aula oriundas da construção das autoimagens dos estudantes, considerando-se que a baixa autoestima pode provocar apatia diante dos desafios da aprendizagem; ou, ainda, discussões relacionadas à falta de motivação para aprendizagem resultante desses dois aspectos citados acima.

Charlot (2005, p. 54) chama atenção para tal questão, afirmando que muitos estudantes têm o desejo de saber, mas não têm vontade de aprender, de se esforçar para se engajar em uma atividade intelectual. Essa afirmação aparece em um debate em que é mobilizado o princípio do estabelecimento de laços seguros para a aprendizagem. Em relação a essa questão, Bertoldo (2016, p. 524) defende que, para que haja algum efeito de sentido entre interlocutores na sala de aula, ou seja, para que a interação necessária na mediação pedagógica ocorra, é preciso que, entre eles, haja algum laço que os articule previamente. O respeito e a valorização dos diferentes grupos sociais, assim como o fortalecimento das identidades sociais, são princípios fundamentais para lidar com as heterogeneidades sociais, o quais não foram citados pelas docentes entrevistadas.

4.2 Heterogeneidades relativas à Educação Especial em uma perspectiva de currículo inclusivo

Esta categoria trata das heterogeneidades relativas às deficiências de uma forma geral. Tais diversidades na escola têm provocado debates e angústias entre docentes, que expressam dificuldades para lidar com os estudantes que apresentam necessidades específicas. No entanto, conforme exposto no Quadro 2, apenas uma docente mencionou essa categoria. Esse resultado pode ser causado por uma atitude de não considerar, de fato, tais estudantes como integrantes do grupo sala; ou é possível que decorra da ideia de que não constituem heterogeneidades, mas apenas casos individuais a serem tratados por cada docente. Segue abaixo o trecho de entrevista da docente P10 acerca deste tipo de heterogeneidade:

> Existem crianças com alguns tipos de deficiência, com aprendizagens diferentes, criança com déficit de aprendizagem, outros com autismo, dificuldade na fala (P10, Multisseriada).

Como foi dito anteriormente, uma das questões da entrevista era se havia fatores que dificultavam o trabalho em sala de aula. A falta de formação para adequar o ensino às necessidades de crianças com algumas deficiências tem sido apontada recorrentemente

por professores em situações de formação continuada. No entanto, não foram citadas quando perguntamos sobre heterogeneidade e alfabetização. Também não foram relatadas estratégias didáticas para lidar com essas crianças. É possível que essa ausência revele uma certa invisibilidade desses estudantes em sala de aula, ou seja, uma certa concepção de que, embora estejam presentes, são participantes não incluídos no processo pedagógico.

Essa possível interpretação para os dados expostos corrobora reflexões realizadas por Bentes e Hayashi (2016), que expõem os diferentes tipos de violência exercidos sobre pessoas com deficiência ao longo da história. Esses autores identificaram várias mudanças, nos âmbitos conceituais e na prática de professores acerca da inclusão desses estudantes em sala de aula, mas revelaram ainda a existência da batalha pela garantia de participação dessas crianças nas atividades didáticas, assim como a garantia dos direitos às aprendizagens, considerando-se suas especificidades de modos de aprender e conviver.

4.3 Heterogeneidades individuais

As heterogeneidades individuais dizem respeito às singularidades dos estudantes, que foram referenciadas por metade das professoras (cinco). Duas professoras citaram essa macrocategoria como uma preocupação para lidar com a heterogeneidade em sala de aula:

> Eu chego, eu sei que fulaninho é diferente. (P8)
>
> Eles...cada um tem um interesse por um tipo de leitura (P8).
>
> Para você, o que é “heterogeneidade”?
>
> São as diferenças de cada um (P10).

Essas duas professoras salientaram que é preciso considerar que cada estudante tem suas singularidades. Outras pessoas entrevistadas também trataram dessas diferenças, mas citaram aspectos diferenciados, com ênfase em ritmos de aprendizagem e contextos familiares. Os traços de personalidade e características físicas não foram citados pelas docentes.

Essa categoria diz respeito ao fato de que, como é discutido por Leal (2005, p. 89), “[...] a aprendizagem não se dá num mesmo ritmo para todos os aprendizes e eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos”. Ou seja, existem diferenças individuais quanto ao ritmo com que aprendemos ou quanto aos modos como aprendemos. No entanto, é preciso reconhecer que fatores de ordem social, como, por exemplo, as oportunidades de aprendizagens anteriores ou mesmo o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem decorrente das experiências possibilitadas mais a uns do que a outros também interferem nesse ritmo. Muitas vezes essa reflexão não aparece nos debates sobre heterogeneidade, como ficou claro nos trechos de entrevista das três docentes que falaram sobre os ritmos de aprendizagens:

> Eu sempre trabalho muito a questão individual mesmo eu trazendo uma atividade coletiva que todos vão fazer, que eu expliquei a todos e eu nunca consigo que todos façam ao mesmo tempo, até porque eles têm tempos de aprendizagens diferentes (P1, 1º ano).

> E até biologicamente nem todo mundo desenvolve as aprendizagens no mesmo tempo. Eu não posso falar disso com tanto propriedade, mas pelas experiências, a gente ver que tem crianças que demora mais para desenvolver as aprendizagens (P2, 2º ano).

> A sala multisseriada, porque cada um tem um ritmo de aprendizagem diferente, a sala, como você sabe, não é homogênea, é heterogênea (P10).

Dois aspectos podem ser destacados a partir dos trechos de entrevistas. Primeiro, não há reflexão de que nem sempre uma criança é mais rápida na realização de uma atividade porque ela tem ritmo mais acelerado de aprendizagem. Duas pessoas com mesmo nível de conhecimento sobre um conteúdo podem realizar a atividade em tempos diferentes porque podem ter diferentes ritmos de realização das atividades, ou porque determinado traço de personalidade imprime um modo mais relaxado de lidar com as tarefas.

Outro aspecto a ser refletido é que em vários trechos há implicitamente a concepção de que os diferentes níveis de conhecimentos ocorrem porque os estudantes detêm diferentes ritmos de aprendizagem, ou seja, seriam decorrentes de diferenças individuais. Outros fatores que causam os diferentes níveis de conhecimento tendem a ser menos reconhecidos.

Além dessas discussões, também é preciso salientar que o fato de as docentes reconhecerem que suas turmas são formadas por alunos com ritmos de aprendizagens diferentes reitera a concepção de que a heterogeneidade é um fenômeno natural ao longo da vida escolar (DOURADO, 2017). Ao mesmo tempo, evidencia o desafio diário das professoras para desenvolver atividades de adequação ao nível da turma. Como mencionado pela docente P1, mesmo que a atividade seja coletiva, nem todos conseguem fazer ao mesmo tempo.

Outra categoria que evidencia a heterogeneidade entre os alunos são as diferenças decorrentes do acesso possibilitado pelos diferentes contextos familiares. Três docentes falaram sobre as diferenças entre os alunos:

> Os que mais precisam, os que não tem acompanhamento, que eu envio uma tarefa para casa, não volta, não volta feita, não volta nem uma satisfação, ne verdade né. Então ai eu percebo bem, a metade da turma que tem acompanhamento, eu queria até fazer uma pesquisa sobre isso, eu, eu, porque eu vejo assim que a metade da turma que tem um certo acompanhamento, apesar da dificuldade dos próprios pais de... não entenderem também a tarefa, porque já existe ai uma dificuldade, dos pais, tem alguns que são alfabéticos outros não, eu tenho uma mãe que não sabe ler, ela tem muita dificuldade, ai ela espera o esposo para fazer a tarefa de casa, mas ela tem a preocupação de me dar uma satisfação, ela mostra o caderno, a criança volta para a escola com a atividade feita, eu percebo que existe um desenvolvimento melhor... e

> os outros que não tem... PALMAS (P4).
>
> É... veja... eu sei que há uma diversidade ali de cultura, de tudo... até de questão familiar (P8).
>
> É até porque não existe homogeneidade em espaço nenhum, ninguém é homogêneo, ninguém pensa igual, ninguém aprendeu igual, ninguém convive com as mesmas aprendizagens. A turma é heterogênea porque eles têm acesso a diferentes contextos culturais. E tem outros alunos que tudo que ele tem de aprendizagem é a escola e mais nada. É heterogênea porque eles têm acesso a diferentes contextos culturais. Ou seja, uma família que é mais letrada, que vai mais a espaço de cultura, que tem mais acesso a livros, que vivem em ambiente de mais discussão e que tem acompanhamento (P2, 2º ano).

Segundo a docente P2, o acesso possibilitado nos diferentes contextos familiares exerce influência na aprendizagem dos alunos, isso porque, como afirmado por Braga (2013), quanto mais a família propicia práticas da cultura letrada à criança, melhores condições de progressão escolar o estudante terá.

4.4 Heterogeneidade de Percurso Escolar

As trajetórias escolares vivenciadas por cada estudante impactam, sem dúvida, os processos de aprendizagem. A docente P4 trata desse tipo de heterogeneidade:

> É... eu tenho alunos assim... que chegaram sem... forma..., é... sem noção de escola, eles nunca foram à escola, tenho aqueles que já tem experiente de, de escola, que tem um vocabulário mais avançado, que você percebe que essa criança está numa escola, você percebe, que a criança está já a uns três anos de escola, ele tem um vocabulário, ele tem uma desenvoltura nas atividades e aqueles outros alunos que não acompanham, que faltam muito, então aqui tenho alunos frequentes, alunos muito ausentes (P4).

A professora P4 cita três aspectos gerais relativos ao percurso escolar dos estudantes: um é ter entrada tardia à escola; outra é o tempo de permanência na escola; por fim, a questão da frequência às aulas. Outros tipos de heterogeneidade relativos ao percurso escolar também foram citados. Três professoras falaram sobre a heterogeneidade de faixa etária dos estudantes.

As diferenças de idade podem estar relacionadas ao processo de enturmação nas turmas multisseriadas, ou às trajetórias escolares, como ingresso tardio à escola, evasão e retorno à escola, ou reprovação. Essa heterogeneidade também tem sido reportada, muitas vezes, como decorrente de diferenças individuais, sobretudo a uma possível diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Tal reflexão não foi identificada entre as entrevistas das professoras, embora as docentes P4 e P8 tenham relatado dificuldades para lidar com crianças de diferentes idades, pois alegam diferenças de interesses:

> A faixa etária, tenho diferença de dois anos, acho, acredito, mas o mais velho agora está com oito anos, que eu percebo muita, muita diferença, uma disparidade muito grande (P4).

> Mais complicado eu acho a faixa etária, as distorções das séries. É a mais complicada pra mim...essa diversidade de conhecimento dá pra mim...fazer um trabalho assim como eu venho fazendo e conseguindo, graças a Deus. Agora fica difícil a questão distorção idade série, porque nem tudo é... que eu levo vai despertar o interesse de certas crianças de determinada idade. Entendesse? Aí, isso é o mais difícil que eu acho (P8).

Nos dois relatos, há preocupação com a motivação dos estudantes, considerando seus níveis de desenvolvimento. A docente P9, em uma direção oposta, defende que a mistura dos estudantes pode favorecer aprendizagens, o que a leva a criticar a política de nucleação, que propõe levar as crianças do campo para escolas da cidade, onde serão enturmadas por idade:

> Levando os pequenos pra lá, daqui pra cidade, o que é que vai acontecer? Não vai ter mais multisseriado, o menino de 3 anos vai pra sala de 3 anos, o menino de 4 vai pra sala de 4, o menino de 5. Aí, o que é que acontece? O que é que acontece? Tem a preocupação dos pais. Pode ser melhor por isto, que não vai ter mais multisseriado, mas eu ainda acho que, se brincar, eles aprendem mais aqui, mesmo porque tem o mais sabido que ajuda o que tá começando agora, o que tem dificuldade, tem a solidariedade, tem aquele carinho, e na cidade eu acho mais complicado (P9).

A professora P9 fala sobre os laços que se estabelecem nas turmas multisseriadas e as atitudes colaborativas. Nesse sentido, ter diversificação de faixa etária não é um fator que, para a professora, dificulta o processo de ensino.

Nas turmas multisseriadas também foi citada a heterogeneidade de etapas escolares, ou seja, crianças com matrículas em diferentes etapas escolares compondo uma mesma turma. Duas professoras se referiram a esse tipo de heterogeneidade:

> Eu tenho da educação infantil e os alunos do primeiro ao quinto ano. A bênção ainda é que Josiel ficou com esses meninos pequenos e aqueles que tavam bem atrasados. Você vê que eu coloquei lá pra ver se ele ainda dava uma ajuda. Por quê? Esses meninos precisam de atenção, de você tá do lado dele. E eu não tenho tempo. Quando eu tinha uma turma com quinze alunos, aí tudo bem... eu tinha tempo, porque eu já alfabetizei tudo (P8).
>
> E o aluno ainda as vezes não consegue prender a atenção dele por conta de ter que estar com várias séries diferentes né, eu acho isso (P9, multisseriada).
>
> Assim são atividades diferentes, eu divido a sala, mesmo que eu tenha que me virar nos trinta, né, pra ir pro 2º, pro 1º, pro pré, pro PAC, fazer ponta de lápis, esta coisa toda é assim que eu separo as turmas multisseriadas (P9, multisseriada).

Como evidenciado na fala das duas professoras, os níveis de escolaridade em turmas multisseriadas representam um desafio para o trabalho docente, pois os professores precisam dar conta do ensino e aprendizagem e, além disso, adaptar as atividades para cada série. No entanto, é relevante que essa discussão seja feita considerando as condições de trabalho. No caso da professora P8, ela relatou que quando tinha 15 alunos

conseguia lidar com a heterogeneidade de nível de escolaridade, mas com a presença de muitos estudantes, não conseguia mais fazer o acompanhamento necessário.

Outro aspecto a ser considerado é a abrangência de etapas escolares, pois, por exemplo, atender a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental exige determinadas estratégias que não são suficientes quando há crianças de Educação Infantil na mesma turma que estudantes do Ensino Fundamental

As repetências ou progressões precoces, assim como o acesso variado aos conteúdos escolares decorrentes da oferta deles na escola (diferenças dos currículos escolares, metodologias dos professores; dentre outros) não foram citados pelas professoras.

4.5 Heterogeneidade de Níveis de Conhecimento

A heterogeneidade de níveis de conhecimento tem relação com as heterogeneidades citadas nos tópicos anteriores. No entanto, geralmente é citada sem reflexão acerca dos fatores que provocam tais diferenças.

As dez docentes falaram dessa variação entre os alunos. Desse modo, houve evidência de que é a categoria que as professoras mais reconhecem em sala de aula como impactante dos processos escolares. Os dados revelaram que quando se diz que os estudantes têm diferentes níveis de conhecimento, são consideradas as expectativas de aprendizagem previstas nos currículos escolares e as prioridades de ensino. Nos trechos de entrevistas identificados, predominaram os comentários relativos aos diferentes níveis de conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

> Existem atividades que eu trabalho com todos e existem trabalhos que eu tenho que separar principalmente por nível de escrita (P1, 1º ano).
>
> Se expressa na turma de alfabetização da forma que alguns já leem, outros já leem com fluência outros estão lendo silabando, outros estão começando a ler (P2, 2º ano).
>
> Eu acho que ela vem mais nessa questão do nível mesmo de escrita, na hipótese que eles estão construindo ali, que hipóteses de escrita, que, de escrita que eles estão (P3, 3º ano).
>
> Questão do nível mesmo de escrita, na hipótese que eles estão construindo ali, que hipóteses de escrita, que, de escrita que eles estão. Eu acredito que se expressa mais nesse aspecto (P3, 3º ano).
>
> Tem momentos que eu realmente tenho que separar, eu boto as duas primeiras fileiras um nível, atrás eu já boto os alunos, um exemplo, os alunos que já estão alfabetizados, atrás, os que estão na frente, os que tenho que acompanhar melhor, individualmente (P4, 1º ano).
>
> Não é uma sala em que você trabalha os conteúdos para todos, embora o planejamento seja feito de uma forma única, mas dentro desse planejamento aqueles alunos com dificuldades tenho que descer o nível, trabalhar com outras coisas para que eles alcancem, porque senão eles ficam perdidos (P5,

2º ano).

Mas o fator mais crucial é a sala, que é heterogênea, porque têm meninos que sabem o alfabeto e outros que não sabem. Tenho muita dificuldade nisso, de deixar no mesmo nível (P5, 2º ano).

Porque tem meninos de várias etapas de aprendizagem (P6, 3º ano).

É, eles não leem assim, fluentemente. Igual aos outros, né? Eles não leem assim, eles...tão conhecendo as letras, juntando, lendo palavrinhas. Tem umas que já tão já tão assim, lendo frases... se não for um texto grande e eu ajudando, eles vão lendo (P7, 3º ano).

Eu envolvi. Eu envolvi muito na questão de... de trabalho assim, dinâmicos, de fazer umas dinâmicas que dê pra todo mundo, né, entender e participar. É... eu acho assim, que pra trabalhar com a heterogeneidade na questão de nível de conhecimento é isso. É você fazer de tudo pra ver se aquele aluno desperta alguma coisa ou aprende alguma coisa. E na questão da distorção é levar um...uma...trabalhar uma temática ou uma atividade que desperte mais ou menos, né. Nem tudo...nem 100% vai gostar, mas que a maioria... (P8, multisseriado).

[...] é assim, aí tem a solidariedade a ajuda, sabe, que umas vezes os maiorzinhos cuida dos pequenos e assim tem esta vantagem também. E às vezes tem aquele que é do pré 2, digamos, que acompanha o ritmo do 1º ano, que já se encaixa, aí já vai adiantando, né? (P9).

Quais os critérios você usa para agrupá-los?

Aqueles que sabem mais com aqueles que sabem menos, porque um ajuda o outro (P10).

Os trechos de entrevistas evidenciam que as professoras consideram que é necessário adequar o ensino à heterogeneidade de níveis de conhecimento. No entanto, não ressaltaram que determinado estudante, avaliado como tendo um nível de conhecimento elementar, pode ter elevados níveis de conhecimentos não valorizados na escola ou menos valorizados. Assim, muitas vezes são construídas representações empobrecidas sobre o discente.

Também destacamos em relação a tal questão que, mais uma vez, foi possível verificar que raramente tal debate aparece articulado às reflexões sobre como as exclusões motivadas por heterogeneidades sociais podem impactar diferenças de níveis de conhecimento em relação a determinados saberes ou reprovação. A presença de crianças que tenham níveis de conhecimento distintos acerca de conhecimentos esperados na escola pode resultar de diferentes fatores. Pode ser decorrência da falta de condições de vida e de aprendizagem, que dificultam a progressão de aprendizagens; pode ser decorrência de que outros tipos de conhecimentos são mais relevantes ou puderam ser apropriados de modo mais efetivo, por diferentes motivos; ou de que por motivos diversos relativos aos seus percursos de vida ou diferenças individuais, como ritmo de aprendizagem, a progressão da aprendizagem daqueles determinados conhecimentos não é similar ao que pode ter ocorrido com outros estudantes da mesma turma.

No entanto, essa questão nem sempre é discutida em profundidade, de modo que a heterogeneidade de níveis de conhecimento é considerada apenas ou prioritariamente como decorrente de diferenças individuais entre as crianças, resultando em homogeneidades de grupos na sala de aula. Por exemplo, nas turmas de alfabetização é comum a classificação das crianças em pré-silábicas, silábicas, silábicas alfabéticas e alfabéticas, atribuindo-se tais diferenças aos ritmos individuais de aprendizagem. Mas tal questão é complexa porque a avaliação desses estudantes implica, em algum momento do ano letivo, em decisões sobre progressão escolar ou retenção.

Como vimos nos discursos das professoras, existe uma preocupação em utilizar diferentes estratégias para adequar os níveis de conhecimentos das crianças. Leal, Silva e Sá (2015, p. 18), ao tratarem sobre o ciclo de Alfabetização, propõem que sejam pensadas estratégias de dois tipos.

> O primeiro tipo é relativo às políticas públicas e processos educativos que garantam, no Ciclo de Alfabetização, o direito das crianças terem acesso ao Ensino Fundamental aos seis anos (ter escola perto de casa, ter vaga nas escolas, ter condições de acesso e permanência à escola); o direito à progressão escolar, com uma defesa mais contundente contra a reprovação; o direito à aprendizagem, com formação docente consistente que garanta estratégias didáticas favoráveis à aprendizagem das crianças, recursos didáticos, infraestrutura compatível com as necessidades dos estudantes, condições de vida e de trabalho para os professores. O segundo tipo de estratégia é relativo às atitudes de acolhimento respeitoso, atendimento responsável e ações complementares para os alunos que não tenham tido seus direitos garantidos e, por isso, cheguem a uma determinada etapa escolar com faixa etária diferente da maioria dos colegas ou sem dominarem alguns conhecimentos esperados para a etapa de escolaridade em que se encontram.

Todas as reflexões feitas apontam que as professoras reconhecem que as turmas são heterogêneas, no entanto, ao falarem sobre o que as fazer, fazem referência a apenas poucos aspectos. Para darmos continuidade a essa discussão, faremos, no próximo tópico, análise das estratégias descritas pelas docentes para lidar com as heterogeneidades em sala de aula.

5 | AS ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM AS HETEROGENEIDADES

Para dar conta das heterogeneidades na sala de aula e favorecer as aprendizagens dos estudantes, os docentes precisam desenvolver variadas estratégias didáticas. Nesta pesquisa, as professoras citaram algumas que também foram classificadas a partir de categorias criadas no estudo bibliográfico citado anteriormente. O Quadro 3, a seguir, informa quais categorias foram contempladas nas entrevistas das docentes.

Estratégias Didáticas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
1. Ações relativas às diferenças sociais e culturais										
1.1 Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluir as relações entre a escola e a comunidade)										
1.2 Considerar os anseios e necessidades no cotidiano da sala de aula										
1.3 Realizar atividades que impliquem na reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais										
1.4 Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística), considerando-as no cotidiano da sala de aula										
1.5 Não realizar proselitismo religioso										
2. Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes										
2.1 Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças										
2.2 Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades										
2.3 Considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagens		X								
3 Estratégias de agrupamentos dos estudantes										
3.1 Fazer agrupamentos para melhorar a aprendizagem										
3.2 Variar os tipos de agrupamento, dependendo dos objetivos didáticos e do perfil da turma			X							
3.3 Considerar as características comportamentais e afinidades entre as crianças na composição dos grupos			X							
3.4 Formar duplas ou grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento	**X**	**X**	**X**			X			X	
3.5 Formar duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados (agrupamentos produtivos)			X	X						X
3.6 Formar duplas ou grupos em que uma criança tenha maior domínio do conhecimento (por exemplo, sendo escriba do grupo)										
3.7 Fazer atividades em grande grupo (coletivas), com situações que possibilitem a participação										

3.8 Fazer atividade individual que possibilita realização por todos										
4 Mediação dos professores e atitudes										
4.1 Fazer atendimento específico aos grupos										
4.2 Fazer atendimento individualizado	**X**					X				
4.3 Estimular a interação colaborativa entre as crianças										
4.4 Ter sensibilidade para as semelhanças e diferenças entre as crianças										
4.5 Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes	**X**	**X**								
4.6 Evitar a competitividade e estimular a solidariedade, troca de saberes (currículo inclusivo)										
4.7 Estimular a participação diferenciada dos alunos considerando os níveis de conhecimento	**X**									
4.8 Promover a autoestima dos alunos para realização das atividades										
5 Realização de estratégias didáticas / atividades										
5.1 Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização										
5.2 Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas										
5.3 Fazer atividades em duplas ou grupos: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas						X				
5.4 Fazer atividades em duplas ou em grupos diferenciadas para atender as diferentes necessidades			X							
5.5 Fazer atividades individuais para casos muito específicos e mediar a situação										
5.6 Fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens										
5.7 Diversificar estratégias didáticas / atividades em função das diferentes necessidades	**X**	**X**				X			X	
6. Ações relativas à gestão das turmas										
6.1 Ações que implicam em atendimentos fora da sala de aula (reforço, contraturno...)										
6.2 Mudanças de agrupamentos entre turmas										

6.3 Atendimento em espaço não escolar por condições de saúde										
Total de categorias citadas	**5**	**4**	**5**	**1**	**--**	**4**	**--**	**--**	**2**	1

Quadro 3: Tipos de estratégias didáticas citadas pelas professoras

Conforme mostrado no quadro 3, os tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade encontrados na pesquisa bibliográfica realizada foram classificados em seis macrocategorias: Ações relativas às diferenças sociais e culturais; Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes; Estratégias de agrupamentos dos estudantes, Mediação dos professores e atitudes; Realização de estratégias didáticas/ atividades; Ações relativas à gestão das turmas. Cada macrocategoria era formada por um conjunto de categorias. O Quadro evidencia que poucas estratégias para lidar com a heterogeneidade foram citadas. Nos tópicos a seguir, trataremos de cada macrocategoria.

5.1 Ações relativas às diferenças sociais e culturais

Esta categoria trata dos valores sociais e culturais, ou seja, o respeito aos diferentes grupos sociais, incluindo o trabalho relativo às variações linguísticas. Como foi exposto anteriormente, o único tipo de heterogeneidade social citado pelas professoras foi a regional, ou seja, no discurso das docentes pudemos constatar que, ao abordarem a questão das heterogeneidades das turmas, não ressaltam questões relativas à diversidade social delas, às identidades coletivas que impactam intensamente a vida dos estudantes.

As estratégias encontradas nesta pesquisa para lidar com as heterogeneidades sociais estão discutidas em dois capítulos que abordaram livros didáticos (LEAL, BONAMIGO, Volume 1; LEAL e SILVA, Volume 3). As principais estratégias didáticas encontradas foram: discussão acerca de temas que tratam da heterogeneidade humana, leitura de textos com ou sem conversa posterior, desenvolvimento de projetos didáticos, com a finalidade de combater os preconceitos e a exclusão escolar, assim como aumentar a autoestima dos estudantes. No entanto, houve pouca frequência dessas estratégias. As análises de entrevistas das professoras aqui expostas também indicaram pouca atenção a essas estratégias.

A ausência desse discurso não implica necessariamente a ausência desse tipo de trabalho, mas sinaliza que não parece ser uma dimensão do ensino priorizada ou tida como fundamental para a formação dos estudantes.

5.2 Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes

Essa macrocategoria é basilar para o fortalecimento de atitudes docentes em uma perspectiva inclusiva. Não existe possibilidade de ajustar o ensino às necessidades dos estudantes sem avaliar seus conhecimentos e conhecer suas experiências. Temos defendido que, para garantir uma prática inclusiva é preciso: tanto (1) contemplar a avaliação

das aprendizagens dos estudantes, realizando diagnóstico de seus conhecimentos, considerando conhecimentos prévios nas situações didáticas, criando situações em que os saberes dos estudantes sejam socializados e valorizados, variando os instrumentos de avaliação a partir da análise dos percursos e trajetórias das crianças; (2) avaliar os estudantes quanto a suas vivências em contextos não escolares, ou sobre as expressões culturais predominantes nas comunidades, ou sobre as identidades sociais dos que frequentam a escola; quanto (3) avaliar o currículo e as prioridades eleitas para construção das intencionalidades pedagógicas, a gestão e suas relações com as situações didáticas, os materiais didáticos, as ações de formação de professores e as metodologias de ensino.

Nas análises das teses e dissertações, discutidas por Leal, Santana e Santos no volume 2 desta coleção, foram elencadas apenas três estratégias avaliativas que têm rebatimento no ensino sensível à heterogeneidade: fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças, considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades e considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagem. Outros aspectos da avaliação citados no parágrafo anterior não foram abordados ou apenas foram citados. Desse modo, podemos, inicialmente, destacar essa lacuna na discussão sobre avaliação nos debates sobre heterogeneidade.

Os dados relativos às entrevistas das professoras reafirmam essas ressalvas feitas, pois os itens não constantes no estudo bibliográfico não foram referenciados pelas docentes e, em relação às três categorias citadas, foi identificada que apenas uma docente tratou de tal tipo de estratégia didática.

É possível que o pouco aprofundamento de tal situação seja resultante de um currículo fragmentado e positivista, que tende a se preocupar apenas com o produto e que, na maioria das vezes, não promove uma reflexão sobre o processo, dificultando, desta forma, a Educação integral dos sujeitos. A professora externalizou que a heterogeneidade "é uma construção diária. A partir de cada dia você vai vendo os avanços e as dificuldades de cada um" (P2, 2º ano).

Partindo desta perspectiva, faz-se necessário pensar o processo avaliativo como:

> Aquele que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. A ideia-base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa e autoconfiança (PERRENOUD, 1996b, p. 173).

A professora 2 referiu-se a "Considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagens (progressão de aprendizagem)":

> Por exemplo, eu estou na turma do segundo ano, aí turma do segundo ano quais são os conteúdos que eu devo trabalhar, vou observar o conteúdo do

> segundo ano, mas eu vou ser mais fiel ao que o aluno precisa para ele avançar, porque será que determinado conteúdo tá sendo relevante, para esse grupo, ou para qual grupo tá sendo relevante. Então eu tenho que observar o que cada um tá precisando. Eu digo cada um porque, literalmente, literalmente, a verdade é essa. A gente tem que olhar que cada aluno é um aluno, e cada aluno uma história (P2, 2º ano).

Vê-se, em relação a esta categoria, que apenas uma docente explicitou que encara a avaliação como uma estratégia para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, reafirmando a precariedade dessa discussão.

5.3 Estratégias de agrupamento dos estudantes

Nesta categoria, tratamos das estratégias relativas aos diferentes modos como os estudantes podem ser agrupados em sala de aula (grande grupo, pequenos grupos, trios ou duplas, atividades individuais), considerando-se os efeitos desses agrupamentos sobre o atendimento às necessidades de aprendizagem. Essa diversidade de forma de agrupamento dos estudantes tem sido apontada em diferentes estudos (SILVA, 2013; SÁ, 2015; SILVEIRA, 2015) como um modo de favorecer momentos em que cada sujeito possa isoladamente tentar mobilizar e organizar o que aprenderam para resolver um problema (atividade individual) e favorecer a circulação de saberes entre os aprendizes, além de propiciar momentos em que os conflitos cognitivos impulsionem aprendizagens (atividades em grande grupo, pequenos grupos, trios, duplas), como foi discutido por Melo e Silva (2007, p. 91):

> Os professores concordam que a interação contribui para que os alunos possam tomar consciência do ponto de vista dos demais, para que aprendam a negociar; também admitem que, assim, os alunos estabelecem uma série de laços inter-relacionados que conduzem a uma verdadeira construção conjunta: exploram, propõem, retificam, integram aquilo que diz o colega, regulam suas ações, apresentam argumentos [...].

A diversificação de formas de agrupamento, portanto, favorece a criação de vínculos entre os estudantes e melhora as condições de aprendizagem. Foi um tipo de estratégia reconhecida pelas professoras em seus discursos. Sete (70%) das professoras citaram essa categoria. Seguem abaixo quatro exemplos de como as referências foram feitas:

> Nos dias de produção textual os estudantes que ainda não se apropriaram do sistema de escrita sentam nas cadeiras da frente para fazer atividade específica (P2, 2º ano).

> Separo sim, às vezes acontece a separação em dupla que vai depender de acordo com a atividade que eu vou tá fazendo [...]. Mas existem outras atividades que de repente não exija do aluno a questão da escrita, da leitura, e eu separo por afinidades [...]. Às vezes eles dizem: professora, eu posso ficar com fulano? Eu: não!!! (risos). Vai ser fulaninho com você, isto por que eu tô querendo que ali eles sentem, um que tá sabendo mais, outro que tá sabendo menos, pra que eles possam ir um ajudando o outro (P3, 3º ano).

> Hoje mesmo fiz uma atividade em trio, em dupla, que foi para trabalhar a escrita de algumas palavras que estavam faltando as consoantes, exemplo, ai aqueles que só identificam a vogal, estavam com alguém que já sabe, já reconhece as consoantes (P4, 1º ano).

> Aqueles que sabem mais com aqueles que sabem menos, porque um ajuda o outro (P10, Multisseriada).

Os discursos aqui representados evidenciam que as estratégias de agrupamento dos estudantes são reconhecidas como modos de atender à heterogeneidade das turmas, no entanto, três professoras não citaram essa categoria.

Na maioria das vezes, tais estratégias de agrupamentos são realizadas considerando-se os níveis de conhecimentos em relação ao conteúdo que está sendo ensinado. São importantes estratégias pois, além de contribuírem para a aprendizagem, propiciam trocas de experiências entre os alunos e nesse processo:

> O professor sim, deve estar consciente desta diversificação e trabalhar o potencial respeitando e valorizando as múltiplas inteligências. Cedo ele vai descobrir que os alunos não só aprendem com o professor, mas também e com grande sucesso com os próprios colegas (FIRME, 2009, p. 8).

5.4 Mediação dos professores e atitudes

Trata-se da mediação utilizada pelo professor no momento de realização das atividades. As estratégias citadas nesta categoria referem-se a: fazer atendimento individualizado; respeitar os ritmos e tempo dos estudantes; estimular a participação diferenciada dos alunos, considerando os níveis de conhecimentos. Conforme observamos no Quadro, apenas três professoras falaram sobre esses aspectos:

> Tem momentos que eu preciso separar por nível de escrita pra ver se eles conseguem avançar. É, assim, tem momentos que eu trago atividades diferenciadas, é... pra os diferentes níveis de escrita [...]. Eu sempre trabalho muito a questão individual mesmo eu trazendo uma atividade coletiva que todos vão fazer, que eu expliquei a todos e eu nunca consigo que todos façam ao mesmo tempo, até porque eles têm tempos de aprendizagens diferentes (P1, 1º ano).

> Então tem que trazer atividades que contemplem os alunos que estão alfabéticos, para que a escola traga mais problematizações para ele, mas também contemple os que ainda não são alfabéticos para que ele alcance. Então o planejamento tem que visualizar tudo isso, tem que ir em cada espaço desse, tem que saber quem já está na centena, mas também quem só conta até dez (P2 2º ano).

> Eu faço separado, né! Tarefas diversificadas. Então, uma parte eu faço uma atividade no quadro, no livro e a outra eu faço xerocada, a outra eu faço xerocada, para aqueles outros alunos, aqueles que ficam mais perto de mim, pra poder orientar (P6, 3º ano).

A ausência desse componente no discurso das professoras é um alerta para a

necessidade de focar na discussão sobre como lidar com a heterogeneidade em sala de aula de modo a garantir a equidade na educação. Assim como as outras categorias já discutidas, a mediação docente é elemento central, pois, como é discutido por Leal (2005, p. 101):

> [...] a principal voz que medeia a relação entre o aluno-aprendiz e o objeto de conhecimento é a do(a) professor(a). Daí a necessidade de que ele(a) seja um(a) interlocutor(a) atento(a) e consciente dos percursos que os alunos fazem quando estão aprendendo e das necessidades do grupo.

Como foi dito, apenas duas professoras citaram esse componente do processo pedagógico, o que revela a falta de clareza acerca da importância da mediação docente em uma prática inclusiva.

5.5 Realização de estratégias didáticas/atividades

Esta macrocategoria diz respeito às estratégias de docentes quanto às decisões acerca de quais atividades realizar, em função das condições e necessidades das crianças. Sete subcategorias foram citadas nas teses e dissertações estudadas: fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização; fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas; fazer atividades em duplas ou grupos em que uma mesma atividade seja vivenciada, mas com intervenções diferenciadas; fazer atividades em duplas ou em grupos diferenciadas para atender às diferentes necessidades; fazer atividades individuais para casos muito específicos e mediar a situação; fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens; diversificar estratégias didáticas / atividades em função das diferentes necessidades.

Apenas cinco docentes declararam que utilizavam estratégias quanto às atividades realizadas.

> Existe a divisão das atividades... que nem sempre as atividades são as mesmas justamente por conta disso, né, que você tem que preparar atividades diferentes para atender os diferentes níveis (P1, 1º ano).

> Após uma problemática os alunos vão elaborar um texto. E o professor, no caso eu, vou escrever o texto. E depois eles vão reescrever e depois eu vou fazer a correção. Quando ocorre isso, já ocorre a separação dos meninos que ainda não estão no nível de produção de texto, aí esses meninos vão ser separados, vão vir para frente, a turminha da frente vai para eu fazer outra atividade de intervenção, da mesma forma, quando for produção de texto com autonomia (P2, 2º ano).

> O critério, por exemplo, que eu vou usar em uma e outra. Por quê? Porque às vezes eu tô trabalhando por exemplo, né, um exemplo produção textual. É... quando eu tô trabalhando produção textual muitas vezes eu divido o que um sabe que pode produzir o texto naquilo que eu tô buscando e quem tá com uma certa dificuldade [...]. Às vezes um grupo não, às vezes um grupo tá com uma coisa, outro grupo tá com outra, aí vai depender dos níveis que eles

estão e do que eu tô fazendo, porque assim eu tô mais falando na área de linguagem, né? (P3, 3º ano).

Eu faço separado, né! Tarefas diversificadas. Então, uma parte eu faço uma atividade no quadro, no livro e a outra eu faço xerocada, a outra eu faço xerocada, para aqueles outros alunos, aqueles que ficam mais perto de mim, pra poder orientar (P6, 3º ano).

Mesmo que fiquem perto de outros mas são atividades diferentes e também é aí a turma do pré é separada a atividade já é outra, a turma do 1º ano tem o livro e quando não tem o livro já é outra atividade também, do 2º ano também tem o livro, aí eu já preparo no livro, e quando não é no livro, a gente, eu faço alguma anotação na lousa pra eles escreverem no caderno, trago alguma atividade mimeografada, xerocada, [...] assim são atividades diferentes (P9, multisseriada).

Os extratos evidenciam que todas as docentes declararam que diversificam as atividades para atender melhor às necessidades dos estudantes. Desse modo, simultaneamente, segundo o que elas declararam, as crianças em sala realizam, em algumas situações, atividades diferentes (P1, P2, P3, P6, P9). Também apareceram relatos em que as crianças realizam a mesma atividade, mas as intervenções são diferenciadas (P1, P3). Há, portanto, consciência da importância da diversificação das atividades para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos.

5.6 Ações relativas à gestão das turmas

Esta categoria abrange ações que extrapolam a organização interna da sala de aula e implica em decisões coletivas, que abarcam diferentes turmas de uma escola, como, por exemplo, realizar atividades em espaços não escolares por questão de saúde, realização de atividades em que são agrupados estudantes de diferentes turmas, realização de atividades em contraturno, dentre outras. Tais estratégias envolvem não apenas as professoras, mas, na maior parte das vezes, a equipe de gestão e coordenação da escola ou mesmo projetos especiais propostos pelas equipes de gestão central. Nenhuma docente mencionou essa categoria.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado anteriormente, este subprojeto objetivou identificar os tipos de heterogeneidade considerados por 10 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (três primeiros anos e multisseriadas) e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita.

Ao todo, foram elencadas 34 estratégias para lidar com a heterogeneidade em sala de aula. No entanto, três docentes não conseguiram citar nenhuma estratégia para lidar com esse fenômeno. Três docentes citaram uma ou duas e apenas quatro professoras

citaram 4 ou 5 estratégias. Esse dado não revela se na prática dessas docentes tais estratégias são utilizadas ou se outras não citadas aparecem, mas revela uma dificuldade de relacionar, de modo reflexivo, possibilidades didáticas às necessidades de lidar com a heterogeneidade dos estudantes. Essa falta de explicitação verbal pode ter impacto no planejamento intencional das docentes.

De modo geral, os dados analisados evidenciaram que as docentes reconhecem a importância de lidar com a heterogeneidade em sala de aula, embora foquem apenas na heterogeneidade de níveis de conhecimento. Concluímos, portanto, que pelo menos em um nível de explicitação verbal não parecia haver reconhecimento da multiplicidade de heterogeneidades que impactam os processos de ensino e de aprendizagem. A maior parte delas citou ou descreveu estratégias didáticas apenas para dar conta da diversidade de conhecimentos presentes em sua turma, sobretudo relativas aos agrupamentos dos estudantes. Desse modo, é possível levantar a hipótese de que poucas ações intencionais busquem a formação humana dos estudantes, assim como a hipótese de que as docentes podem não considerar que os processos de exclusão decorrentes das discriminações tenham impactos sobre a progressão escolar dos estudantes.

Como foi dito acima, as estratégias mais citadas foram relativas aos agrupamentos em sala de aula, às formas de mediação docente ou à diversificação de atividades. Ainda assim, foram pouco referenciadas e de modo muito abreviado. Tais dados reforçam a conclusão de que ainda são incipientes os saberes explícitos das professoras sobre esta temática tão importante.

Concluímos que a heterogeneidade ainda é uma questão que necessita ser aprofundada em ações de formação de professores, pois, ao falar sobre a temática, as docentes, na maior parte das vezes, restringem-se a abordar heterogeneidades de níveis de conhecimento, com foco no domínio do Sistema de Escrita Alfabética, tendo como concepção predominante a ideia de heterogeneidade como resultante de diferenças individuais. Também explicitam leque restrito de estratégias didáticas para lidar com tal fenômeno.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J; GEWANDSZNAJDER, Flávio. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANICETO, Rosemeri de Almeida. **Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem**: as representações sociais dos professores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Traduzindo por V. Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

BENSTEIN, B. Estrutura Social, linguagem e aprendizagem. *In*: PATTO, M. H**. Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1986.

BENTES, José A. de Oliveira. HAYASHI, Maria C. P. Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out.-dez. 2016.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento. **Revista de Estudos da Linguagem,** Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 519-547, 2016.

BRAGA, Débora Félix**: As práticas pedagógicas e o tratamento da heterogeneidade de saberes na alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, Brasília-DF, 2013.

BRAINER, Margareth**. Ensino de leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização**: Saberes e práticas docentes. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ. 2012.

BROOKS, Charlotte K. Some approaches to teaching English as second language. *In*: WEBSTER. M.H. (org.). **The disadvantaged learner**. San Francisco: Candler, 1966.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização** – Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COUTO, Cremilda Barreto; MARCONDES, Maria Inês. Cotidiano escolar, política de ciclos e heterogeneidade: dados de uma investigação. **Espaço do Currículo, João Pessoa/PB**, v. 3, n. 1, p. 440-450, 2010.

CRUZ, Magna C.S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: A fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **Mudanças na prática docente em sala de aula**: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos. GT: Didática/ n.04 30º Encontro anual da ANPED, 2007.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda**. Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no ciclo alfabetização:** práticas de professoras experientes do 2º ano. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2017.

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas:** que espaço escolar é esse? Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 1994.

FIRME, Thereza P. Mitos na avaliação: diz que… **Revista Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2009.

GONÇALVES, Gustavo B. B. Nucleação das escolas rurais. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DURTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

HESS, Robert; SHIPMAN, Virgínia. Experiências iniciais de vida e a socialização de estilos cognitivos em crianças. *In*: PATTO, M.H. **Introdução a psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

HOUSTON, Susan. Um reexame sobre algumas afirmações sobre a linguagem de baixo nível sócio-econômico. *In*: PATTO, Maria Helena. **Introdução à Psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz 1986.

LABOV, William. The study of language in its context. *In*: GIGLIOTI, P.P. (Ed). **Language and social context**. Harmondsworth. Middlessex, England: Peguin Education, 1972, p. 179-215.

LEAL, Telma Ferraz. Alfaletramento: análise de uma ação de correção de fluxo de aprendizagem. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 201-211.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Desafios da educação de jovens e adultos:** construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil. **Relatório de pesquisa,** Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação- CNPQ. Brasília, 2010.

LEAL Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SÁ Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (org). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 P. 8-34

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Dayane M. Heterogeneidade e Educação em currículos brasileiros. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Orgs.). **O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Coleção Heterogeneidade nas práticas de alfabetização. V. 1. Ponta Grossa: Atena Editora. p. 46-98.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 153-173, 2000.

MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei T. A língua portuguesa nos currículos brasileiros. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev 1996. p. 41-53.

MOURA, Dayse Cabral. **Leitura e Identidade étnico-racial:** reflexões sobre práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos. 2010. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, Christiane. M. R de. **Expectativas de professoras sobre o aluno e as situações de ensino de produção de textos escritos:** relações e sentidos. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação. **Da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PINHO, Ana Sueli Teixeira. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural:** entre a persistência do passado e as imposições do presente. Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2004.

SÁ, Carolina F. de. **Alfabetização em turmas multisseriadas:** estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015, 183 p.

SILVA, Alexsandro; MELO, Kátia L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma F.; BRANDAO, Ana Carolina P. (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Ilsen Chaves. **Escolas Mutisseriadas:** quando o problema é a solução. Dissertação de Mestrado. Lages, 2007.

SILVA, Sandra Cristina Oliveira. **Cotidiano escolar:** como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico? 2013. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2013.

SIVEIRA, Renata C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. 2008 p.

WELLS, Gordon. Styles of interaction and opportunities for learning. *In*: CASHDAN, A. (org). **Literacy, teaching and learning language skills**. Oxford: Blackwells, 1986.

CAPÍTULO 7

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA

Telma Ferraz Leal

Joselmo Santos de Santana

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos

1 I INTRODUÇÃO

Neste capítulo buscamos analisar as estratégias de mediação de três docentes do terceiro ano do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento das crianças quanto ao ensino de leitura e escrita. A escolha pelo terceiro ano decorreu de reflexões realizadas a partir de dados desta pesquisa sobre Heterogeneidade e Alfabetização, que apontaram ansiedade de professoras quanto à presença em sala de aula de estudantes que ainda não dominavam o Sistema de Escrita Alfabética. Tal ansiedade relaciona-se à expectativa de que ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental as crianças já possam ler e escrever com autonomia, tal como preconizado em propostas curriculares e outros documentos legais.

Depoimentos das professoras participantes da pesquisa evidenciaram preocupações em relação a essa heterogeneidade. A professora 1, na entrevista realizada, indagou:

> Nem todos são alfabetizados. Então como é que iria trabalhar? (P1).

A questão da professora diz respeito à expectativa de que no terceiro ano as crianças deveriam ter autonomia na leitura e escrita para que outros objetivos de aprendizagem pudessem ser focados no planejamento para todo o grupo. No entanto, como ela afirma, nem todos os estudantes de sua turma eram alfabetizados. Neste estudo, buscamos refletir sobre o que declarações como essa podem significar para o cotidiano da sala de aula. O mesmo tipo de preocupação foi declarado pela professora 3:

> Porque muitas vezes chega a criança em um terceiro ano [...] ele não domina a escrita, não domina uma leitura. Ela não sabe fazer uma interpretação. E isso, assim, eu não culpo os professores [...]. Porque quando ele fica brincando, o professor não puxa, não leva a sério... aí o aluno chega no terceiro ano sem saber nada. Que que vai acontecer? Reter o aluno (P3).

A docente 3 revela que as crianças que chegam ao terceiro ano sem domínio da leitura e da escrita tendem a ser retidas ao final do ano. Sua hipótese é de que concluem os anos anteriores sem tal domínio porque ficam

brincando. No terceiro ano, então, segundo essa professora, seria mais difícil dar conta da alfabetização desses estudantes.

A professora 2 também revela preocupação com a heterogeneidade de níveis de conhecimento indicando que, ao tentar atender as crianças que não dominam o sistema de escrita, termina realizando atividades fáceis para os que já estão mais avançados, de modo que eles ficam desestimulados. A docente exemplifica tal tensão:

> [...] por exemplo, hoje eu vou fazer a atividade, uma atividade que eu sei que os que estão um pouquinho [...] além [...], vai ver aquela atividade como algo muito simples, ou muito fácil, como eles dizem: tá muito fácil. Então aquilo pode sim trazer um desestímulo pra eles, eles podem ficar desestimulados. E isso influencia lá no planejamento porque a gente que tá trabalhando com esse ciclo e vê a dificuldade do ler, do escrever, aqueles que estão ali já saindo do silábico e a gente quer intervir ali, aí às vezes a gente esquece um pouquinho dos que estão lá à frente, que já produzem um texto pequeno mas produzem... que você pode trabalhar com eles a questão da estrutura do texto, da característica, da coesão, a coerência (P2).

As três professoras investigadas nos motivaram a tratar da mediação docente para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, com foco no terceiro ano do Ensino Fundamental. Antes, porém, de apresentar os dados produzidos na investigação, buscamos contextualizar o problema com base no diálogo com outros estudos sobre o tema.

2 | PONTO DE PARTIDA: O QUE É MEDIAÇÃO?

Diferentes estudos que tratam sobre prática de ensino e como atender às diferenças em sala de aula fazem referência às estratégias de mediação docente. Ribeiro, Souza e Almeida (2016) abordam a importância da mediação dos professores para o desenvolvimento de conceitos. Damin e Ourique (2016) também salientam tal relevância, discutindo o planejamento de atividades considerando-se a heterogeneidade da turma. Jardim, Islabão e Nörberg (2016), na mesma direção, abordam a necessidade da ação do professor para garantir aprendizagem significativa, considerando-se a heterogeneidade. Em suma, esses trabalhos revelam a necessidade de o professor conhecer as especificidades e diferenças entre os estudantes da turma no intuito de criar estratégias significativas de mediação para favorecer aprendizagem dos alunos. Para aprofundar tal discussão, no entanto, é preciso discutir sobre o que denominamos mediação.

Neste artigo, tomamos como base para discussão a abordagem vygotskiana (VYGOTSKY, 1989, 1991, 2009), que tem a noção de mediação como central. Na discussão sobre esse conceito há, segundo Toassa (2013), duas dimensões a serem consideradas: a dimensão ontológica, relativa ao pressuposto de que por meio da mediação ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como a atenção voluntária e

a memória abstrata; e a dimensão epistemológica, relativa ao desenvolvimento dos conceitos científicos, mediados pela aprendizagem escolar. Esse conceito, portanto, tanto é empregado para tratar do desenvolvimento de funções psíquicas quanto do processo de aprendizagem de conceitos. Nos dois casos, prevalece o pressuposto da mediação pela linguagem como elo articulador de todo processo desenvolvimental e das aprendizagens. É esse papel da linguagem que parece ser uma das rupturas, por exemplo, em relação à abordagem construtivista de Piaget.

Vygotsky (1989, 1991, 2009) e Piaget (1964, 1977, 1987, 1999) assumem que os sujeitos são ativos na construção de conhecimentos, que ocorre a partir das interações[1]. No entanto, embora Piaget considere a interação como elemento central no processo de aprendizagem, há ênfase na maturação biológica e no papel da relação do sujeito individual com os objetos de aprendizagem. Vygotsky, por outro lado, privilegia o meio sociocultural e, sobretudo, da cultura sobre a formação humana. Neste sentido, Vygotsky faz uma análise detalhada sobre a mediação semiótica e sua importância para se compreender as relações entre o indivíduo e o ambiente.

Piaget detalha a importância das ações do sujeito e a reflexão sobre essas ações para a construção do conhecimento. A sua ênfase recai mais sobre a análise dos processos que ocorrem na esfera do indivíduo (assimilação, acomodação, equilibração, adaptação) enquanto Vygotsky se preocupa mais em revelar como os processos culturais influenciam o funcionamento humano, indicando a linguagem como central neste processo.

Piaget, ao conceber que a aprendizagem é resultante dos conflitos gerados em situações em que um determinado conhecimento não é suficiente para resolver um dado problema, gerando os processos de assimilação e acomodação, reconhece, sem dúvidas, que não há aprendizagem se não houver interação entre o indivíduo e os objetos de aprendizagem e que tal interação ocorre em contextos de interação humanos. No entanto, para ele, para que as aprendizagens que requerem determinados tipos de operações mentais ocorram, é necessário que o sujeito tenha atingido determinado nível desenvolvimental. Além disso, a teoria de Piaget tem como um de seus pressupostos que, ao se atingir um estágio desenvolvimental em que determinadas estruturas estariam formadas, o indivíduo seria capaz de realizar operações pertinentes a esse estágio em qualquer contexto. Desse modo, o desenvolvimento nessa teoria precede a aprendizagem. Vygotsky, no entanto, atenta para a dimensão cultural e suas implicações sobre as operações cognitivas, de modo que concebe que, dependendo do contexto social, mesmo tendo capacidade para realizar determinadas operações mentais, os indivíduos podem ter apropriações bem diversas de um determinado objeto de conhecimento. Além disso, considera que a aprendizagem precede o desenvolvimento, de modo que é por meio dos processos de aprender que os

1 As reflexões apresentadas neste tópico são oriundas de sínteses realizadas a partir das obras de Vygotsky (1989, 1991, 2009) e Piaget (1964, 1977, 1987, 1999).

sujeitos desenvolvem determinadas operações cognitivas.

Vygotsky concebeu a linguagem como estruturadora do pensamento. Segundo o autor, ela é vista como reflexo de nossa história, carregando um passado cultural e um presente situado no percurso coletivo e individual, que promovem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Piaget também tratou das relações entre linguagem e pensamento, entretanto, ao se deparar com a lógica das ações observadas no período sensório-motor, em que a linguagem verbal não está ainda presente, considerou que o pensamento ocorre independentemente da linguagem, a partir da coordenação de ações realizadas pelo sujeito. Em relação a tal questão, divergências entre as duas teorias podem ser apontadas.

Piaget, ao tratar da fala infantil, sobretudo aquela que ocorre quando a criança está sozinha, brincando ou realizando outras atividades, considerou que ela seria uma imersão da criança em seu mundo mental, reflexo de seu pensamento egocêntrico que fracassava no propósito de comunicação. Vygotsky, no entanto, via esse tipo de linguagem como ponto médio entre uma linguagem social e uma linguagem internalizada. A linguagem egocêntrica, para este autor, teria um papel no planejamento e regulação da ação e, com o desenvolvimento, ela não desapareceria, como Piaget acreditava, mas faria parte da função psicológica da criança, sendo que de maneira internalizada. Desse modo, para Vygotsky, a linha do desenvolvimento vai do social para o individual, ao contrário de Piaget, que vê o caminho do individual para o social.

Toda essa discussão tem rebatimento na discussão entre desenvolvimento e aprendizagem. Piaget enfatiza os princípios da equilibração e adaptação (assimilação e acomodação) como explicativos dos processos de mudança no conhecimento dos indivíduos. No desenvolvimento poderíamos, então, observar certos estágios de organização das estruturas cognitivas que até certo ponto exerceriam limites na atuação e compreensão do indivíduo em seu meio. Através de conflitos cognitivos, o conhecimento iria avançando (desenvolvimento de novos esquemas). Assim, o desenvolvimento pode ser visto como necessário para a aprendizagem.

Já na perspectiva de Vygotsky, a mediação semiótica teria um papel fundamental, pois o uso dessas ferramentas culturais é que vai gerando o desenvolvimento cognitivo humano. A internalização dos processos e práticas sociais é fundamental para este desenvolvimento. Assim, não se pode falar de estágios que determinam certos tipos de compreensão de mundo de modo universal, pois as sociedades variam em lugares, épocas e atividades e estas variações exercem influências nos processos cognitivos humanos. Para Vygotsky (1991), então, a aprendizagem é fundamental para o próprio desenvolvimento cognitivo. Ele criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mostrando que a interação social tem um papel fundamental para o próprio desenvolvimento cognitivo. Esse conceito teve um profundo impacto na educação e apresenta semelhanças com o conceito

de conflito de Piaget, na medida que, para Piaget, o conflito provoca desequilibrações, levando as estruturas a uma reequilibração, ou seja, ao desenvolvimento. No entanto, o conceito de ZDP tem fundamento no pressuposto de que na interação com outras pessoas, determinados conhecimentos e habilidades são mobilizados e postos em ação no próprio processo de interação e, aos poucos, o indivíduo vai se apropriando e internalizando-os, de modo que as aprendizagens ocorreriam primeiramente interpsiquicamente e, depois, intrapsiquicamente.

Na abordagem vygotskyana (1991), o que hoje representa o desenvolvimento potencial do sujeito através da interação com o outro (que provoca conflito cognitivo), amanhã equivaleria ao desenvolvimento real deste mesmo sujeito, possibilitando que os conhecimentos e as habilidades sejam mobilizados por ele individualmente, sozinho, com autonomia. A noção de ZDP, portanto, destaca mais a importância da ajuda do outro na construção do conhecimento, enquanto o conceito de conflito é mais relacionado ao desenvolvimento de estruturas individuais do sujeito.

Enfim, essa discussão posta revela o eixo central deste artigo, qual seja o de que, conforme proposto por Vygotsky, tanto as funções cognitivas superiores, como atenção, memória, abstração, quanto as aprendizagens conceituais ocorrem pela mediação da linguagem, que carrega em si a cultura e que ocorre na interação com o outro.

A noção de mediação, portanto, é central no nosso trabalho, pois, como afirmado por Roth (2007), é imprescindível nas abordagens dialéticas para a compreensão da consciência, do pensamento. Traduz a ideia de que não há relação direta entre objetos complexos de aprendizagem e os processos cognitivos superiores, havendo sempre um elemento mediador, que é a linguagem. Para Vygotsky, “o pensamento não é só externamente mediado por signos, mas também mediado internamente por significados” (VYGOTSKY, 2009, p. 479).

Em suma, adotamos neste trabalho o conceito de mediação em uma perspectiva vygotskyiana, pois consideramos que a linguagem tem papel fundamental nas interações sociais, na escola e fora dela, medeia as relações entre sujeitos nas situações de apropriação de conhecimentos e os processos cognitivos individuais, tornando-os sempre processos sociais. Assim, ao falarmos sobre mediação docente, referimo-nos às contribuições do professor, por meio da linguagem e ações dela decorrentes, para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes.

3 | MEDIAÇÃO DOCENTE E HETEROGENEIDADE

Ao tratarmos sobre heterogeneidade e educação, é difícil centrar o debate em fenômenos estritos das ações docentes em sala de aula, pois são muitos os fatores que interferem no processo educativo. Comumente, os fatores socioeconômicos têm sido

apontados como centrais para explicar as grandes desigualdades quanto ao desempenho escolar. É recorrente o discurso de que os estudantes que provêm de famílias com baixo poder aquisitivo têm desempenho escolar mais baixo que aqueles que provêm de famílias com melhores condições socioeconômicas. No bojo dessa questão, há discursos que consideram que a escola teria o papel de minimizar tais diferenças, na defesa da equidade na educação, a partir do pressuposto de que, em boas condições escolares, os estudantes de famílias de baixo poder aquisitivo teriam aprendizagens similares. Nem sempre tal reflexão é acompanhada da reflexão crítica acerca das grandes desigualdades sociais, que promovem grandes diferenças de oportunidades.

Gamarnikow (2013), ao tratar desse tema, problematiza impasses quanto aos papéis sociais da escola. Reconhece as limitações da escola enquanto agência para promoção de mobilidade social, empregabilidade e justiça social em um sistema excludente, trazendo ao debate o princípio de que o conceito de justiça social é amplo e influenciado pelo contexto social e condições históricas da localidade da qual emerge. Apesar do reconhecimento das limitações, ainda assim defende que a escola pode ser o local do aprendizado sobre justiça social e o que significa ser humano, que é o sujeito dos direitos humanos. Problematiza tal pressuposto assumindo que tal direção pode não ser perfeita como currículo, mas as metas e valores dos quais está imbuído são diametralmente opostos àqueles presentes nas soluções impostas pelo turbocapitalismo global neoliberal. Assim, frente às desigualdades sociais, a autora defende a escola como instituição que pode contribuir para a formação humana, em defesa de justiça social. Na discussão, reflete sobre duas dimensões da justiça social:

> Nacy Fraser argumenta que a justiça tem duas dimensões: justiça distributiva, aquela que lida com exploração, marginalização e privação no campo econômico; e justiça cultural, que se preocupa com a dominação, o não reconhecimento e o desrespeito culturais. Iris Young, cujo trabalho enfoca a democracia e a participação como elementos-chave para a justiça, fala de cinco "faces da opressão": exploração, marginalização, desempoderamento, imperialismo cultural e violência (GAMARNIKOW, 2013, p. 191).

Ao concordarmos com a autora acerca das diferentes formas de opressão, concebemos que na escola podemos mediar as aprendizagens dos estudantes de modo que eles possam desenvolver identidades sociais e valorizar identidades historicamente excluídas e oprimidas. Assim, podemos agir favorecendo o empoderamento daqueles que na sociedade sofrem a opressão do desempoderamento, assim como a valorização e legitimação da cultura, dos saberes historicamente negados e a tomada de consciência das diferentes formas de violência presentes na sociedade, incluindo as da escola, quando nega a legitimidade de identidades sociais, expressões culturais, saberes e modos de vivência. Bentes e Hayashi (2016), por exemplo, expõem os diferentes tipos de violência exercidos sobre pessoas com deficiência.

Investigando os conceitos de normalidade, diversidade e alteridade ao longo da história do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Bentes e Hayashi (2016) relatam que, de sua fundação até o início do século XXI, foram identificadas várias mudanças, nos âmbitos conceituais e na prática de professores. As mudanças mais marcantes referem-se ao ensino da língua. Em alguns momentos, a educação tinha uma função terapêutica, e o professor era responsável por "curar o surdo", ensinando-lhe a língua através da repetição. Houve um período em que a língua de sinais foi proibida. Os alunos eram obrigados a aprender apenas a língua oral, numa perspectiva de pedagogia emendativa, que defendia que os alunos surdos poderiam se "curar" através do ensino da língua. Essas duas formas de violência contra os modos de ser e de viver das pessoas surdas, em lugar de demarcar os direitos a estarem e agirem na sociedade e na escola, buscavam uma homogeneização que provocava um afastamento e desvalorização das pessoas com deficiência. Só na década de 1960, segundo a autora, houve o reconhecimento da comunicação total. Além do oralismo, a língua de sinais também passa a ser aceita como forma de comunicação, permitindo que alguns alunos tenham acesso a duas línguas. Nesse momento, os sinais falados pelos surdos começam a ter estatuto de língua. Na escola, então, foi iniciada a batalha pela garantia de participação dessas crianças nas atividades didáticas, assim como a garantia dos direitos às aprendizagens, considerando-se suas especificidades de modos de aprender e conviver.

Desse modo, não consideramos apenas os efeitos das desigualdades socioeconômicas, mas também dos diferentes tipos de exclusão da sociedade: étnica, gênero, orientação sexual, religiosa, regional, das pessoas com deficiência, dentre outras. Dias (2012), por exemplo, tematiza aspectos relativos às identidades étnicas, ao relatar uma pesquisa em que buscou compreender os modos pelos quais professoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada que tinham por objetivo estimular a inclusão de práticas pedagógicas que tratassem da diversidade étnico-racial. Na pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professoras e monitoras da educação infantil e gestores. Foram coletados diversos documentos sobre os cursos.

Os dados produzidos por Dias (2012) revelaram que as professoras participantes da pesquisa consideraram quatro princípios fundamentais para o desenvolvimento de práticas escolares sobre diversidade étnico-racial na Educação Infantil:

1. O educador tem de ter coragem para trabalhar esse tema.

2. O lúdico é importante no contexto das práticas com a diversidade étnico-racial.

3. A ideia de diferença deve ser construída com a criança como algo positivo.

4. A criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não deve ser imposta a ela.

Nesse sentido, a ação docente requer mediações que colaborem para que as crianças se apropriem de conhecimentos e que, por meio da linguagem, se apropriem de valores, desenvolvam identidades sociais e se sintam empoderadas para agir socialmente. Assim, a autora ressalta que para as professoras cursistas

> [...] a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não pode ser imposta, ou seja, o pleno desenvolvimento da criança previsto na LDB articula-se com a construção de uma identidade positiva que não poderá ser de fato contemplada em sua integridade se as instituições de educação infantil ignorarem a dimensão étnico-racial (DIAS, 2012, p. 668).

Dialogando com Vygotsky (1991), consideramos que a criança constrói tais identidades pela mediação da linguagem, o que condiz com o que é defendido pela autora:

> Os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira têm origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência com os pares, nas músicas que ouve, nas revistas e propagandas que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica, enfim na sua convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem (DIAS, 2012, p. 669).

Mobilizamos, portanto, para pensar no papel da escola, o conceito de mediação de Vygotsky tanto em relação à mediação da linguagem para o desenvolvimento humano, quanto da mediação do outro (pela interação) para a apropriação do que intersubjetivamente é vivenciado. No entanto, esclarecemos que a linguagem, na nossa concepção, extrapola as modalidades verbais, constituindo-se por meio de gestos, imagens, sons, palavras. Assim, na escola, é preciso vivenciar um conjunto de estratégias de mediação que colaborem para a construção das identidades sociais, valorização das diferenças e garantia dos direitos de aprendizagem a todos. Para isso, ações diversas precisam ser desenvolvidas.

Gamarnikow (2013), ao tratar do que é preciso ser vivenciado na escola, aborda os direitos das crianças segundo o artigo 29 da Convenção sobre Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), defendendo-os como metas e valores da educação.

> A educação da criança deve ser direcionada para:
>
> a) O desenvolvimento da personalidade, dos talentos e das habilidades mentais e físicas da criança ao seu potencial máximo;
>
> b) O desenvolvimento do respeito pelos direitos humanos e às liberdades fundamentais, e para os princípios resguardados na Carta da ONU;
>
> c) O desenvolvimento do respeito pelos pais da criança, sua identidade cultural, linguagem e valores, pelos valores nacionais do país em que a criança vive, ou do país do qual ela vem, e por civilizações diferentes da sua própria;
>
> d) O preparo da criança para a vida responsável em uma sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, e

amizade entre os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;

e) O desenvolvimento do respeito ao meio ambiente (GAMARNIKOW, 2013, p. 196).

Se tivermos como norte tais metas, as ações dos docentes em sala de aula precisarão incluir, além de um trabalho voltado para garantir as aprendizagens curriculares básicas, as reflexões sobre temas sociais que impactam suas vidas. Nos dois casos, a grande heterogeneidade em sala de aula quanto às identidades sociais e oportunidades de vida e de escolarização requer diferentes modos de mediação no processo pedagógico, considerando-se, sobretudo, que além dos efeitos do que se faz no interior da escola, há fatores externos que colaboram ou dificultam a garantia dos direitos acima referidos.

No estudo realizado por Almeida (2017), por exemplo, evidencia-se forte efeito de fatores extraescolares sobre os desempenhos dos estudantes, sobretudo os relativos às condições financeiras. No entanto, este mesmo estudo identifica experiências vividas na família ou no entorno social que são potencializadoras ou inibidoras do trabalho escolar. Embora tais experiências tenham relação direta com o fator socioeconômico, há aspectos que extrapolam a simples equação entre poder aquisitivo e escolaridade.

O estudo de Almeida (2017) objetivou problematizar a questão do desempenho escolar (em leitura) e dos aspectos que o influenciam, vendo o efeito do trabalho escolar nos anos iniciais e sua relação com o extraescolar. Foi realizado em Campinas SP, em quatro escolas, duas que apresentavam um mesmo desempenho (Alto Desempenho), mas em zonas de vulnerabilidade social diferentes; duas com desempenho distintos, mas numa mesma zona de vulnerabilidade absoluta. A pesquisa foi qualitativa, na qual foram realizados dezoito meses de observação, 150 entrevistas semiestruturadas, quatro grupos focais e análise de dois bancos de dados do Projeto Geres. Segundo a autora,

> A pesquisa revela que sob a *proxy* nível socioeconômico há diferenças tanto de âmbito material quanto simbólico que condicionam o resultado escolar, como a posse de bens, frequência a cursos e atividades educativas extraescolares de diversas naturezas, modelo de socialização, possibilidade de acompanhamento das atividades escolares das crianças por parte dos adultos, perspectivas voltadas à escolarização e papel desta no futuro dos filhos, exercício de escolha e participação na escola, entre outros (ALMEIDA, 2017, p. 380).

No bojo dos tipos de heterogeneidade citados, são feitas referências às atividades educativas extraescolares, modelos de socialização, acompanhamento de atividades escolares por adultos, o que implica na existência de diferentes tipos de mediadores atuando sobre os processos de aprendizagem dos estudantes. Embora o estudo não trate especificamente do papel da mediação no processo de aprendizagem, há indícios de que os modos como diferentes atores participam da vida escolar das crianças exercem efeitos sobre seus desempenhos. Desse modo, atentamos que há cruzamento entre o acesso a

bens e serviços e as ações de apoio de adultos sobre a vivência escolar.

Neste artigo, o foco da discussão é o papel da mediação do professor na aprendizagem e atendimento equitativo das crianças, sem que sejam desconsiderados os efeitos das heterogeneidades sociais, tal como os fatores socioeconômicos citados por Almeida (2017).

A escolha por tal temática resulta da opção teórica anteriormente exposta, considerando que, como já foi dito, tanto as funções cognitivas superiores (atenção, memória, abstração...) quanto as aprendizagens conceituais ocorrem pela mediação da linguagem, resultante da interação com o outro, ou seja, dois tipos de mediação são aqui referenciados: a mediação da linguagem e a mediação dos que possibilitam a mediação da linguagem. Desse modo, retomamos que ao falarmos sobre mediação docente, referimo-nos às contribuições do professor, por meio da linguagem e ações dela decorrentes, para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes. Por outro lado, a escolha também foi decorrente da constatação de que a mediação docente pode favorecer que estudantes em diferentes condições sociais e com diferentes níveis de conhecimento possam ter seus direitos de aprendizagem atendidos.

A mediação docente tanto pode exercer efeitos sobre os modos de aprender, sobre o desenvolvimento de diferentes estratégias de aprendizagem, quanto, como é discutido por Bertoldo (2016), sobre a disposição para a aprendizagem, como é evidenciado no estudo em que o pesquisador realizou observações de aulas no Ensino Médio, de uma professora de Língua Portuguesa e um docente de Inglês, em um centro Socioeducativo no interior de Minas Gerais.

O artigo problematiza a relação com o saber, tomando como referência a proposição de aula como acontecimento, concebida como ponto de encontro entre "uma atualidade e uma memória" (PÊCHEUX, 1990, p. 17 *apud* BERTOLDO, 2016, p. 523). Ou seja, "aquilo que se enuncia, que se constitui pela via de uma memória, seja confrontado a uma atualidade, possibilitando a produção de sentido" (BERTOLDO, 2016, p. 523). Nesses termos, defende que "se o professor faz comparecer na sala de aula, pela via da memória, saberes advindos do legado da cultura, colocando-os em confronto com a realidade vivida por seus alunos, (re)atualizando-os, pode ser atribuído o caráter de acontecimento à aula" (BERTOLDO, 2016, p. 523). Continua a discussão salientando que essa construção não é tarefa apenas do professor, ela ocorre na relação entre o professor, o aluno e o material didático.

Nesse sentido, o professor teria a função de mediar as aprendizagens, atuando como elo entre a realidade vivida pelos estudantes e os diferentes saberes. Para tanto, aborda os conceitos de "mobilização" (CHARLOT, 2005 *apud* BERTOLDO, 2016), com ênfase na questão do engajamento dos estudantes na aprendizagem, levantando questões como: "O que levaria um aluno a mobilizar-se ou não?"; "De onde e como vem o desejo de

saber, o desejo de tal e tal saber?"; "De onde vem e como se constrói o desejo de aprender, esta mobilização intelectual que exige esforços e sacrifícios?" . O autor ressalta que "muitos alunos têm o desejo de saber, mas não têm vontade de aprender, de se esforçar para se engajar em uma atividade intelectual" (CHARLOT, 2005, p. 54 *apud* BERTOLDO, 2016, p. 521).

Bertoldo (2016) parte do conceito de discurso de Lacan (1992 *apud* BERTOLDO, 2016), sobretudo o de laço social, "uma vez que, para que haja algum efeito de sentido entre interlocutores, é preciso que, entre eles, haja algum laço que os articule previamente" (BERTOLDO, 2016, p. 524). Partindo desse pressuposto, foram analisados seis excertos das aulas, três de cada disciplina. Os resultados expostos produziram dados acerca dos modos como as professoras conduziram as aulas, indicando que a professora de Língua Portuguesa pouco mobilizou os estudantes. Nas aulas, os estudantes copiavam e conversavam sobre outros assuntos que não os expostos no quadro. A docente não conseguia trazer a atenção dos estudantes para o assunto da matéria. O autor concluiu que

> [...] o modo de produção de um laço da professora com esse saber específico não é suficientemente forte para que haja a possibilidade de produzir efeitos de sentidos compartilhados entre ela e os alunos, que possibilitassem o engajamento intelectual e, portanto, a mobilização dos alunos na sala de aula (BERTOLDO, 2016, p. 535).

Desse modo, consideramos que as estratégias de mediação da professora não favoreciam o engajamento dos estudantes na aprendizagem escolar.

Em relação ao professor de Língua Inglesa, as observações evidenciaram, segundo o autor, que o professor conseguia prender mais a atenção dos estudantes no conteúdo explorado na aula. Em decorrência disso, o autor acrescenta que:

> Durante o período de coleta do ***corpus***, constatei que essa mobilização decorre do fato de o professor buscar aproximar-se da realidade dos alunos, por meio de temas que lhes são motivadores, também pela utilização de recursos tecnológicos que permitem a exploração de atividades de áudio e vídeo (BERTOLDO, 2016, p. 537).

Apesar desse destaque positivo, também há conclusões que indicam que o docente nem sempre favorecia a reflexão dos estudantes acerca dos conteúdos. Tendia a oferecer respostas aos estudantes acerca das atividades propostas e que o engajamento não era efetivo no decorrer das aulas. Por isso, o autor conclui que,

> As análises indicam que as aulas não mobilizam ou pouco mobilizam o aluno a querer aprender no sentido de que não provocam, ou raramente o fazem, uma relação com o saber que se paute pelo contato-confronto que o leve ao engajamento intelectual. Em ambas as aulas, a experiência vivida foi a de estar diante de uma tarefa escolar que deveria ser feita sem, no entanto, ter havido explicações ou mesmo contextualizações sobre sua importância e pertinência (BERTOLDO, 2016, p. 543).

Nosso diálogo com o estudo exposto reveste-se de especial importância por considerarmos que os resultados conduzem a uma constatação de dificuldades de muitos docentes estabelecerem interações favorecedores de aprendizagens e de busca pelo conhecimento, por não ser consolidado “um laço que possa fazer com que o discurso na / da sala de aula produza efeitos entre os interlocutores” (BERTOLDO, 2016, p. 524). Consequentemente, muitas vezes não são desenvolvidas estratégias que considerem as especificidades de saberes, interesses, estilos de vida dos estudantes em suas heterogeneidades.

É nessa perspectiva que buscamos entender as estratégias de mediação adotadas por professores para lidar com as heterogeneidades múltiplas em sala de aula, garantindo equidade e ensino voltado para um currículo inclusivo.

4 | METODOLOGIA

Este estudo é parte de pesquisa ampla, que trata sobre heterogeneidade e alfabetização. Nela, várias dimensões do tema heterogeneidade são abordadas com foco no processo de alfabetização. Foram realizadas investigações por meio de pesquisa bibliográfica, com foco em teses de doutorado; dissertações de mestrado; artigos de periódicos; pesquisa documental, com foco em propostas curriculares e livros didáticos; e pesquisa de campo, com foco em entrevistas e observações de aulas. Este artigo trata mais especificamente dos dados acerca da mediação docente no tratamento com a heterogeneidade em sala de aula.

A escolha das escolas e das professoras foi realizada a partir da indicação por pessoas que ocupavam a função de técnicas pedagógicas da Secretaria de Educação e da disponibilidade das docentes indicadas para participar da pesquisa. As três docentes selecionadas lecionavam no 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública, conforme descrição no quadro a seguir.

Abreviatura	Município	Formação	Tempo de Ensino	Característica da escola	Quantidade de estudantes	Quantidade de aulas observadas
P1	Jaboatão dos Guararapes	Licenciatura em Pedagogia	8 anos	Situada na Região Metropolitana. Composta por três prédios: sede e anexos 1 e 2.	20	10
P2	Jaboatão dos Guararapes	Magistério, Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia	16 anos	Situada na Região Metropolitana do Recife. Funciona em um único prédio	25	09
P3	Lagoa dos Gatos	Graduação em Pedagogia	33 anos	Situada no Agreste Central de Pernambuco	30	08

Quadro1: Caracterização do campo de estudo

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Para alcançar os objetivos, foi adotada uma abordagem qualitativa, que busca entender os fenômenos levando em consideração os sujeitos da pesquisa, suas falas e os dados coletados em campo. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas e observações de aulas. Foi adotada a observação estruturada, que permite ao observador chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos, organizando as informações em categorias de análise.

As aulas foram observadas, gravadas e transcritas. Também foram analisadas informações registradas em cadernos de campo e em outros documentos, como registro do quadro da docente, fotografia de cadernos, livros, e todos os materiais utilizados nos dias de observação de aula.

Para a análise dos dados utilizamos análise de conteúdo de Bardin (1977) nas seguintes etapas:

1. Transcrição de todas as gravações de aulas e elaboração dos relatórios de todas as aulas, contendo as anotações do caderno de campo e as transcrições das aulas.

2. Pré-análise: Leitura flutuante dos relatórios de aula para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentaram a interpretação. Nesta fase foram lidos dois relatórios.

3. Exploração do material: fase de leitura dos relatórios e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. Nesta fase, foram construídas novas categorias e outras foram modificadas. A cada modificação, os relatórios já lidos foram lidos novamente.

4. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análise dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

5 I RESULTADOS

Como dito anteriormente, foram realizadas 27 observações de aula em três turmas de 3º ano do Ensino Fundamental (10 aulas na turma P1, 09 na turma P2 e 08 na turma P3). O foco da análise neste artigo é nas estratégias de mediação adotadas pelas professoras para lidar com a heterogeneidade em sala de aula. As categorias utilizadas para as análises foram construídas em diferentes fases de uma pesquisa ampla sobre heterogeneidade e alfabetização, que, como foi informado anteriormente, consistiu em análise de teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos e relatórios de aulas observadas em turmas dos anos 1 a 3 do Ensino Fundamental.

Dentre as diferentes estratégias para lidar com a heterogeneidade encontradas nas teses, dissertações, assim como nos documentos curriculares e livros didáticos, destacaram-se as que dizem respeito aos diversos agrupamentos dos estudantes em sala de aula, à diversidade nas atividades em sala de aula e aos modos de mediação durante as atividades. É nesta última categoria que reside o tema deste artigo. A partir de todas as análises citadas, foram evidenciados quatro tipos de estratégias de mediação voltados para a necessidade de contemplar a heterogeneidade em sala de aula, tal como listadas na Tabela a seguir.

	Tipo de estratégia	P1 Ano 3	P2 Ano 3	P3 Ano 3
1	Fazer atendimento individualizado	22	1	6
2	Estimular a interação colaborativa entre as crianças	1	2	3
3	Promover a autoestima e a valorização das identidades sociais	5	--	1
4	Fazer atendimento específico aos grupos	--	2	--

Tabela 1: Tipos de estratégias de mediação por turma

Fonte: elaborada pelas autoras (2022).

5.1 Atendimento individualizado

O atendimento individualizado foi a estratégia de mediação mais utilizada pelas docentes para lidar com os diferentes níveis de conhecimento das crianças. Foi identificado

nas aulas observadas nas três turmas acompanhadas, embora tenha sido muito mais recorrente na turma 1. O exemplo a seguir ilustra o tipo de situação em que há atendimento individualizado às crianças.

Em uma das aulas realizada por P1, o foco era na reflexão sobre o significado de palavras, a partir da consulta ao dicionário. Enquanto a maior parte dos estudantes realizava essa atividade, foi proposto a quatro crianças, individualmente, que realizassem uma tarefa de encontrar, entre várias imagens, aquelas cujos nomes começavam com a letra F. Durante a atividade, a professora circulava pela pequena sala para ajudar tanto os estudantes que estavam buscando palavras no dicionário, quanto os estudantes que estavam encontrando figuras, numerando e escrevendo os nomes dessas. Destacamos abaixo um trecho do atendimento individualizado feito pela docente para orientar uma estudante.

Para Beatriz P1: Bora aqui, que letra é essa? Es: F P1: F, isso. Tudo que começa com a letra F, você circula e depois vai escrever aqui. Circulou esse, coloca logo no nome, coloca aqui, número 1. Quando você circular você coloca o número, primeiro, segundo, terceiro. Orienta outros estudantes. Volta pra Beatriz P1: Bia, você colocou o que aí? (mostrou a imagem de uma faca). Es: F-A P1: Como é FA? Você colocou o que aí? Es: FA. P1: CA. Como é CA? Es: CA [fala e pensa]	P1: E como é? Qual desenho começa com a sílaba CA? Es: Nenhum P1: Nenhum? Tem certeza? Bora... Es: Casa? P1: Casa, começa com a letra C, então FA CA. CA, presta atenção. Bia! Isso CA, porque seu C tá parecendo um A. [a estudante escreveu quando percebeu que era o Ca da palavra casa]. Orienta outros estudantes. Volta para Beatriz Es: Tia, tá certo fada? P1: Fada? Certo. Bora agora... Es: Tia, o que é isso aqui? P1: Isso aqui? Isso é uma fivela, fivela. Aí você coloca o número três, circula, coloca aí, FI.

Como vemos no trecho focalizado, a docente circula pela sala de forma a poder interagir com os estudantes e mediar o momento de aprendizagem a partir da necessidade de cada um. O atendimento individualizado a Beatriz contribuiu de diferentes maneiras para a realização da atividade. Por um lado, orientava a criança quanto ao que fazer na atividade proposta; por outro lado, ajudava a menina a monitorar suas ações durante a atividade; por fim, ajudava-a a mobilizar conhecimentos sobre as letras e suas correspondências com a pauta sonora. Uma das estratégias, por exemplo, foi alertar a criança que um pedaço da palavra que ela estava escrevendo – FACA – era o mesmo que iniciava outra palavra que ela conhecia – CASA.

A estudante em questão conseguia identificar várias sílabas e na escrita omitia letras, caracterizando-se, segundo as categorias da psicogênese da escrita formuladas por Ferreiro e Teberosky (1999), no nível silábico-alfabético de escrita. Ela identificou o som

inicial da figura ‘casa’ como sendo o mesmo som final da figura ‘faca’, contudo, no momento da escrita, omitiu a consoante ‘c’ e a professora, de forma bem humorada, chama a atenção para a omissão e a estudante faz o acréscimo.

Esse tipo de mediação favorecia a reflexão pela criança, que mobilizava conhecimentos e articulava informações durante a atividade de escrita. Desse modo, havia laços estabelecidos que possibilitavam que as intervenções da professora produzissem “efeitos entre os interlocutores” (BERTOLDO, 2016, p. 524) e, consequentemente, favorecimento da aprendizagem.

Nas aulas de P2, também evidenciamos atendimento específico aos alunos. Durante a realização de uma atividade na aula 5, a docente ia explicando os conteúdos no quadro e passava entre as bancas dos alunos para ver como estavam realizando a atividade, quando então se deparou com a dúvida da aluna.

“Uma criança teve dúvida e ela a explicou: P2: Bora pensar quantos pedacinhos tem atravessa? (bateu quatro palmas) Quantos pedacinhos? Criança: Quatro. P2: E esse primeiro pedacinho - “A” - é formado por que letra? Criança: A.	P2: olha aí a sílaba só com uma letra. Vai ter S aí? Tem S junto do A? Criança: Não. P2: No primeiro pedacinho? Criança: Não. P2: Quando eu digo o segundo pedacinho: A – TRA. Quem vai fazer esse som do tra?”

No extrato destacado acima é possível observar que, mesmo com a docente explicando coletivamente, a criança continuou com dúvidas. A mediação da docente naquele momento ajudou a criança a pensar sobre a escrita da palavra e criar uma estratégia para resolver a atividade proposta. Ela explicitou que seria importante segmentar a palavra e depois pensar sobre cada segmento sonoro da palavra. Ela também mostrou, através da análise dos segmentos sonoros, que a primeira sílaba da palavra era formada por apenas uma letra. Vale ressaltar que a criança que estava participando da atividade, e em outros momento não teve dúvida, havia ficado confusa naquele momento e só conseguiu separar a sílaba depois da ajuda da professora.

O atendimento individualizado, realizado naquele momento pela docente, possibilitou não só a realização da atividade pela criança, como também a reflexão acerca das relações entre partes gráficas e partes sonoras das palavras.

A aula 6 da professora 3 também ilustra tal tipo de estratégia – Atendimento individualizado – para lidar com a heterogeneidade da turma. Na aula ocorreu a continuidade da produção de texto iniciada no dia anterior. O tema era Natal, devido à proximidade dessa festividade. A docente novamente dividiu os estudantes em grupos de 5, orientou-os a fazerem a atividade com zelo e informou que, quando necessário, poderiam ajudar uns aos

outros. A cooperação entre os integrantes dos grupos foi mais evidente, talvez pelo fato de que, nesse dia, a maioria das crianças tenham iniciado a escrita das histórias. Decorrido um intervalo de tempo, chamou em sua mesa uma criança de cada vez para corrigir e dar algumas orientações sobre o andamento do livro. Ela tanto ajudava os estudantes a refletir sobre o registro escrito, colaborando para que atendessem aos princípios do Sistema de Escrita Alfabética e norma ortográfica, quanto sobre a geração de conteúdo. Segundo a professora, no final da aula ela levaria todos os livros para casa para fazer as correções necessárias. A docente relatou que as correções seriam feitas sublinhando de lápis as palavras com erros ortográficos e, na aula seguinte, devolveria para as crianças e faria a correção coletiva no quadro.

(A professora chamou uma criança à sua banca) P3: DE... (Todos falam ao mesmo tempo; inaudível). P3: LA. A sílaba LA. (Todos falam ao mesmo tempo; inaudível). Criança – Um L? P3: E um A. Você fez o quê? Isso aqui é o quê que você fez?	Criança – Uma árvore. P3: Por que você fez essa árvore? Criança – Por causa do Natal. P3: Porque é Natal. P3: Você vai dar continuidade... tudo o que você acha do Natal... Aí você vai usando a sua imaginação, a sua criatividade e vai produzindo o seu livrinho. Quando você precisar do suporte, aí eu vou lhe ajudar na escrita. Você vai fazer a ilustração e eu vou ajudar na escrita. Daniel, terminou?

No caso descrito no extrato anterior, a professora sugeriu que a criança iniciasse a sua tarefa pela ilustração do texto, indicando que no momento da escrita poderia ajudar. A estudante, que tinha hipótese silábica de escrita, iria pensar sobre o que ela gosta do Natal, o que ela faz nessa época do ano, com o que brincar, o que acontece e quais os símbolos. Então, iria fazer algumas ilustrações e, em seguida, com o auxílio da docente, desenvolveria a história do seu livro.

O exemplo anterior e os demais discutidos neste tópico ilustram situações em que as crianças se dedicam a isoladamente resolver problemas que demandam conhecimentos ainda não consolidados. Sem dúvidas, tal tipo de situação é importante para que os estudantes possam mobilizar saberes e articulá-los, assim como para que aprendam a coordenar suas ações mentais. No entanto, como proposto na abordagem vygotskiana (VYGOTSKY, 1989, 1991, 2009), a mediação de pessoas mais experientes é necessária para que haja apropriação do que intersubjetivamente é vivenciado. Ao interagir com as crianças, as docentes favorecem que elas vivenciem processos em que as funções psíquicas superiores, tais como a atenção voluntária e a memória abstrata, sejam ativadas intersubjetivamente e possam, assim, ser internalizadas. Também favorecem que conceitos necessários à resolução dos problemas sejam mobilizados por meio da problematização.

Em suma, a mediação individualizada é extremamente importante para as crianças, tanto para as que ainda não têm autonomia para escrever as palavras ou textos sozinhas, quanto para as que já têm tal domínio, mas estão em processo de aprendizagem de habilidades de produção de textos, sobretudo quanto às complexas ações de gerar conteúdo textual, enunciar, decidir a progressão textual, organizar parágrafos e períodos. Os exemplos dados ilustram a potencialidade dessa forma de mediação. No entanto, apenas nas observações da professora 1 tal tipo de estratégia foi recorrente (ocorreu em 22 situações). A professora 2 só realizou tal tipo de acompanhamento uma vez, considerando-se as observações realizadas.

5.2 Estímulo à interação colaborativa entre as crianças

A estratégia de mediação do tipo estímulo às interações colaborativas entre as crianças também foi encontrada nas três turmas, mas em menor proporção, embora esta seja um tipo de estratégia particularmente importante. Um dos argumentos para a realização de situações que favorecem interações colaborativas é que elas contribuem para a formação humana das crianças, desenvolvimento de atitudes de solidariedade, companheirismo, colaboração. Também auxiliam a melhorar a qualidade das interações em sala de aula, criação de vínculos entre as crianças, possibilitando situações mais seguras de aprendizagem. Em outra dimensão do debate, também podemos afirmar que a interação entre as crianças colabora para que aquelas com um nível de conhecimento mais elaborado em relação a determinado conceito colaborem para que outras, em processo mais inicial de apropriação do conceito, possam construir os saberes, tal como proposto por Vygotsky (1991), ao discutir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. Mas também podemos apontar outras justificativas para a importância desse tipo de estratégia, tal como discutido por Lordelo:

> O parceiro de idade estimula a socialização do conhecimento porque o domínio da consciência sobre os mecanismos que operam na cooperação interpessoal é também estimulado. Assim, a qualidade da relação entre crianças afetaria a dimensão atual e a duração do egocentrismo (LORDELO, 1998, p. 35).

A interação colaborativa entre os estudantes pode ocorrer de diversas formas. Em duplas ou grupos, quando o professor elenca uma atividade que deve ser feita de forma conjunta ou cada estudante com a sua atividade, mas com a possibilidade de conversarem para chegarem a uma resolução que os dois achem correta. Também pode ocorrer em grande grupo, quando o docente estimula os estudantes a verbalizarem suas ideias para o grupo classe, favorecendo que os estudantes tenham acesso a diversas ideias de resolução e possam refletir e ponderar a que acham mais adequada ou descartá-las e usar sua própria ideia. Ou, ainda, em situações cotidianas, mesmo individuais, em que as crianças podem auxiliar colegas durante as atividades de modo mais espontâneo e com

reconhecimento e valorização pela professora.

No extrato que será exposto a seguir, observado na turma P1, vários estudantes expuseram ideias de como dar continuidade ao texto. Tratava-se de uma história em quadrinhos em que os personagens, uma menina e um menino, interagiam sobre um livro que o menino estava lendo. A imagem era composta por quatro quadros, sendo dois menores e dois maiores com tamanho equivalente ao de dois menores. No primeiro e no último quadrinho existia uma ambientação ao ar-livre, nos demais quadros, apenas os personagens. Nesses mesmos dois quadros, havia falas que serviam de mote para que os estudantes desenvolvessem a história.

<table>
<tr>
<td>P1: Veja mesmo, aqui vai ser uma...
Es: História
P1: Então, a história começou como?
Es: Oi Marcos, o que você está lendo?
P1: Oi Marcos, o que você está lendo?
Es: Um livro muito interessante!
P1: Aí, o final vocês vão terminar.
Es: Um livro...
P1: Vocês é que sabem...

Após algumas orientações individuais, a professora volta ao grande grupo, pois um estudante apresentou dúvidas sobre como continuar a história.

P1: Aqui, minha gente, aqui, quem é que está conversando?
Es: Um menino e uma menina.
P1: Um menino e uma menina. Eles estão... como é o nome do menino?
Es: Marcos.
P1: Marcos, então, vocês podem dar o nome à menina.
Es: Maria!
P1: o nome que vocês quiserem. Quando a menina chegou, Marcos tava onde?
Es: Lendo um livro.
P1: Lendo um livro. Então: “Oi Marcos o que você está lendo”.
Es: Um livro sobre as cores.
Es 2: Um livro sobre obras de arte.</td>
<td>P1: Aí depois a menina faz outra pergunta a... e ele responde. Depois vocês vão continuar como se vocês tivessem conversando com o coleguinha, o coleguinha tava com o livro e você pergunta: Que livro é esse? O livro fala sobre o quê?
Es: Treinamento.
Es 2: Capoeira.
Es 3: Amor, carinho .
Es 4: Obediência.
Es 5: Várias coisas.
Es: Treinamento ninja.

P1: Aí, quando Marcos falou sobre o livro, ela achou interessante?
Es: Sim!! Não!! [voz de coro]
P1: Achou, porque ela disse: Quando terminar de ler, você me empresta. Pronto, é isso que vocês vão fazer.
Es 2: Tô ligado, tia!
P1: Cuidado pra não levar choque!

A professora faz orientações individuais para ajudar os estudantes a criarem a história, na escrita de palavras [ex. nha, bola, ajuda].

A professora chama quem foi terminando para ler sua história na frente para a turma. A professora dizia o nome do estudante. Depois pedia palmas após cada apresentação</td>
</tr>
</table>

No extrato, é possível verificar que a docente chamou a atenção dos estudantes para pistas presentes no material fornecido e estimulou-os a gerarem conteúdos para encadear e finalizar o texto, visto a existência de falas prévias no primeiro e no penúltimo balões, do total de oito balões. Nesse momento, percebemos a atenção dos estudantes para as falas dos colegas, a contraposição de ideias e a vontade de contribuir para a atividade em questão. A situação é favorecedora de atitudes colaborativas, na medida em que a professora valoriza cada contribuição e as crianças participam trocando informações,

impressões, em um clima de partilha.

Nas aulas de P2 também encontramos o incentivo à colaboração entre os alunos. A estratégia da docente consistiu em agrupar os alunos para a realização das atividades.

P2: [...] Tu quer ajudar teu colega? [...]Tem qual palavrinha aí? C: Massas. P2: Tu também concordas Alexandre? Tem qual palavra aí? [...] Tu quer ajudar teu colega? Tem o que ele está dizendo? Tem qual palavrinha aí? C: Massas. Alexandre: Masas!	P2: [...] E por acaso ele colocou Z para ter esse som? Crianças: Não! P2: Um S! Em qual situação esse S tem o som de Z? Pensem! C: Porque tá junto de duas vogais! P2: ahh, agora! Tu esqueceu homem? Se eu vou colocar a palavra massa eu quero esse som /sa/ e eu tô vendo que são duas vogais, eu tenho que lembrar da regrinha, se eu deixar o S sozinho, que som vai ficar? Z. Então eu tenho que colocar quantos S? Alunos: dois!

A professora propôs uma atividade no quadro para os alunos escreverem algumas palavras. Uma das crianças não escreveu corretamente e a docente o interrogou sobre a escrita. Como a criança não lembrou da regra de que, na leitura, o S entre vogais nota o fonema /z/ , a professora perguntou se outra criança gostaria de ajudar. O aluno prontamente auxiliou o colega a descobrir a palavra que estava escrita no quadro, explicitando a regra. A professora, apesar de não ter completado a informação para a turma de que essa regra valia para a leitura das palavras, mas que, na escrita de algumas outras palavras, o som de /z/ entre vogais também poderia ser notado pela letra Z, favoreceu a colaboração entre eles para que chegassem à resposta correta naquela atividade.

Outro exemplo que evidencia estratégia de favorecimento de atitudes colaborativas está descrito a seguir a partir de um extrato de aula de P3. A professora iniciou a aula dividindo a turma em cinco grupos, formados por cinco alunos, cada, para a realização de uma atividade de produção de texto: confecção de um livro de história, com tema livre. Os grupos foram criados pelas próprias crianças com o objetivo de uma auxiliar a outra, embora a proposta fosse de produção individual. Abaixo vemos as orientações iniciais feitas pela docente.

P3: Hoje e amanhã vamos trabalhar o... vamos começar a confeccionar o livro. Eu só vou dar suporte a vocês porque eu já passei as instruções para vocês. Eu espero que um ajude o outro. Não é pra conversar nada que não seja de interesse do trabalho que vocês vão realizar. Vocês só podem conversar o que vocês realmente vão fazer no livro de vocês. Eu pedi que vocês trouxessem o quê? **A.01** – Material. **A.02** – Canetinhas. **Todos falam ao mesmo tempo.** **(Inaudível)**	**P3:** Tesoura, canetinhas, régua, cola... **A.01** – Régua não falou não. **P3:** Mas vai precisar! Né? Mas qualquer coisa eu vou...pedir pra vocês. O que que eu vou fazer... agora se ficar conversando não tem como. O primeiro livro que eu fiz com vocês... eu já entreguei o livrinho praticamente pronto, num foi? Cortei, recortei as folhinhas... montei, e vocês produziram. O que é que vai acontecer hoje? Eu vou entregar o material e são vocês que vão confeccionar. O que é que vai acontecer? Cada um do grupo é líder. Não vai ser escolhido um líder, todos são líderes. Ok? Vou começar a entregar o material e eu espero que vocês concentrem e já estão cientes do que vão fazer.

No extrato é possível verificar o esforço da docente para que as crianças se ajudem. Embora a atividade fosse individual, a professora sugeriu que elas colaborassem entre si e as crianças se agruparam para isso. A criação dos grupos tinha como objetivo auxiliar na atividade ou tirar dúvidas dos integrantes. No entanto, alguns fatores impediram que a ajuda ocorresse como a docente almejava.

No grupo em que estavam Miguel e Daniel, os dois permaneceram dispersos e brincando, sem produzir o texto. Nesse grupo também estava Roseane, uma criança que ainda não tinha domínio do SEA. Talvez pelas dificuldades apresentadas pelo grupo, em relação à escrita, não foi observada colaboração nem interesse pela atividade. Em outro grupo ocorreu um desentendimento e Igor mudou de grupo devido ao mau comportamento e brigas com os meninos. Ao ficar no grupo de meninas, recebeu ajuda de uma colega e foi possível observar alguns breves momentos de interesse pela atividade. Em seguida saiu da sala. Já em outro grupo, formado só por meninos, Lucas permaneceu a maior parte do tempo sem realizar a atividade, demonstrando desinteresse. Por vários momentos se ausentou e, quando a pesquisadora pediu para ver seu livro, não deixou, embora visse que outras crianças estavam apresentando suas produções.

Ao longo da atividade, de uma maneira geral, cada criança foi realizando a confecção do livro individualmente, sem haver contribuição de outro colega. Em alguns momentos, as meninas davam sugestão quanto à decoração dos livros e os meninos conversavam enquanto desenhavam. Os grupos formados apenas por meninos conversavam e brincavam mais, que os grupos só de meninas.

É possível que a proposta não tenha dado certo por não haver nesta turma recorrência desse tipo de proposta de ajuda mútua. É possível que as crianças não tenham desenvolvido atitudes colaborativas. Em outros momentos, em outras turmas, também foram identificadas situações em que faltou atitude colaborativa entre os estudantes. Nas 27 observações, houve apenas uma situação em que a professora da turma 1 propôs a

estratégia de ajuda mútua, duas situações na turma 2 e três situações na turma 3. Tal frequência de situações em que intencionalmente sugere-se que as crianças se ajudem é baixa, se considerarmos a potencialidade delas para a construção conjunta de saberes, como discutido no início deste tópico.

Em referência aos dados relativos a esta categoria de análise, retomamos o diálogo com Bertoldo (2016), que discute as dificuldades de muitos docentes estabelecerem interações favorecedoras de aprendizagens e de busca pelo conhecimento, por não ser consolidado “um laço que possa fazer com que o discurso na / da sala de aula produza efeitos entre os interlocutores” (BERTOLDO, 2016, p. 524). Ampliamos tal debate para refletir acerca de dificuldades de muitos docentes para favorecer o estabelecimento de laços entre os estudantes, o que muitas vezes é decorrência dos valores de competitividade e falta de solidariedade tão presentes na sociedade, ou, em outros casos, de preconceitos que dificultam a interação entre os estudantes.

5.3 Promoção da autoestima e valorização das identidades sociais

Outra estratégia importante para que todas as crianças participem das atividades é a vivência de situações que colaborem para a promoção da autoestima das crianças. As contribuições da abordagem vygotskyana (VYGOTSKY, 1991) para refletirmos sobre este tipo de estratégia são decorrentes, sobretudo, da ideia de que é por meio da linguagem que ocorre a humanização dos homens. Esse pressuposto, conforme discussão realizada por Franco e Davis (2011), fundamenta o princípio de que as relações entre as pessoas, por meio de atividades partilhadas, são responsáveis pela produção de significações. As autoras argumentam que

> A teoria sócio-histórica parte da ideia de que, desde seu nascimento, o homem se encontra cercado por atribuições de valores positivos e negativos. Autoestima é, então, vista enquanto uma valoração que o sujeito faz acerca do que acredita ser, uma apreensão construída nas relações que ele mantém com o mundo físico e social. Dessa forma, a autoestima não é natural, dada ou inata ao homem: ela é algo tênue, que surge das diferentes formas pelas quais se significam as situações vividas ao longo da vida. Pode ser, assim, predominantemente positiva ou negativa, ainda que as significações sejam sempre contraditórias e nem sempre claras. De qualquer maneira, a tendência positiva ou negativa, se recorrente, tende a se estabilizar. Por outro lado, como a vida sempre oferece novas circunstâncias ao sujeito, tais significações podem vir a ser modificadas, sofrendo, mesmo, alterações de vulto, que imprimem uma nova marca na consciência de si (FRANCO, DAVIS, 2011, p. 101)

As interações na escola podem constituir novas circunstâncias que alterem a consciência de si, por meio de estratégias de mediação docente que fortaleçam sentidos positivos de si. Esse tipo de mediação é importante porque é comum encontrar em sala de aula estudantes tímidos, que não participam das atividades. Esse tipo de conduta também

é comum entre estudantes que ainda não consolidaram certas aprendizagens esperadas para a idade/ano escolar, ou mesmo entre crianças inseguras. A baixa autoestima também é decorrência, frequentemente, dos processos de discriminação social, que rebatem sobre as interações em sala de aula: racismo, homofobia, machismo, dentre outras formas de preconceito que provocam desgastes e desvalorização identitária de grupos sociais excluídos. Mesmo nos casos em que tais processos discriminatórios não provocam baixa autoestima, podem representar violências que dificultam as interações em sala e, consequentemente, o engajamento dos estudantes.

Em suma, as ações para aumento de autoestima podem ocorrer em situações em que temas sociais são postos em debate ou são tratados pedagogicamente, ou em situações em que há atitudes de explicitação de qualidades dos estudantes. Quando a mediação docente é diferenciada/ajustada a esse aspecto, no sentido de estimular a coragem e a autoestima do estudante, o professor favorece que a realização das atividades propostas ocorra de modo mais efetivo e afetivo.

Quanto às estratégias voltadas para a valorização de identidades sociais excluídas socialmente, não foram observadas nas turmas investigadas, o que pode representar uma lacuna na formação dos estudantes e um problema para a condução de situações de interação em sala de aula. Em diálogo com Gamarnikow (2013), citado anteriormente, problematizamos os papéis sociais da escola, reconhecendo suas limitações, mas defendendo que a escola pode ser o local do aprendizado sobre justiça social e o que significa um ser humano, que é o sujeito dos direitos humanos. Defendemos que a escola pode contribuir para a formação humana, em defesa de justiça social, sobretudo a justiça cultural, no que diz respeito a aspectos como dominação, não reconhecimento e desrespeito cultural e de estilos de vida. Ações nesta direção podem ter efeitos de empoderamento de grupos sociais favorecedoras de melhores condições de aprendizagem. No entanto, como foi dito, nas aulas observadas não foram identificadas situações com tais intencionalidades pedagógicas.

Houve, no entanto, em alguns momentos, atitudes de encorajamento e elogios individuais. Tal tipo de mediação aconteceu em duas turmas. O extrato que segue é um registro de uma atividade que ocorreu no início de uma aula de P1 e foi uma prática recorrente em outras aulas e com outros estudantes.

Inicialmente a estudante Andrea faz a chamada a partir da lista de nome de estudantes colada da parede. P1: Vamos Andrea, vamos! P1: F com E, como faz Andrea? Es: FE. P1: L com I? Es: LI. P1: P com Y, Y tem som de I. Fica como? Es: PI. P1: Pronto, que nome é aquele, Andrea? Es: Felipe. P1: Felipe de quê? D com A, faz o que Andrea? Es: Da Silva. P1: Muito bem! O próximo. O H não tem som, então você vai ler a partir do É. Es: Evelin.	P1: Evelin é o de baixo. O de cima, como é? [...] P1: E com I faz como? [...] P1: Vamos, qual a segunda letra? Es: E. P1: Depois? Es: I. P1: Depois? Es: T. P1: Depois? Es: Heitor! P1: Muito bem Andrea! Tá vendo que você consegue? Olha Andrea escondendo o jogo. Sabe ler, né!? Es 2: Escondendo o jogo! Escondendo o jogo!... P1: Palmas para Andreia! Os estudantes aplaudem.

Na maioria das aulas, a docente chamava um estudante para fazer a chamada a partir da lista de nomes de estudantes colada na parede. A estudante convocada foi classificada nesta pesquisa como alfabética, a partir dos critérios discutidos por Ferreiro e Teberosky (1999). Na avaliação inicial, ela escreveu boa parte das palavras alfabeticamente, mas apresentou muitas trocas de letras e algumas omissões. No diagnóstico de leitura de dez palavras, a estudante leu quase metade das palavras de forma correta. A partir do diagnóstico do nível de conhecimento da estudante, a docente chamou atenção dela para as letras e formação de sílabas. A estudante conhecia algumas palavras, mas era insegura para explicitar seus conhecimentos e participar mais efetivamente nas atividades. Neste dia, ela tentou acertar os nomes. Quando não conseguia, ela voltava a atenção para as letras e combinações para chegar à leitura exata. A atividade mostra a importância da rotina para que os estudantes desenvolvam seus conhecimentos.

Em relação às aulas da P3, viu-se que a docente tinha o hábito de elogiar a produção dos estudantes.

P3: A...R...Vó. **P3:** Re... Árvore. Coloque o acento no A. **A.01** – Ô professora, **(Inaudível).** De volta. **P3:** Árvore... deixa um espaço, de...	**P3** Tá bom! Tá ótimo! **P3:** Natal. Na...a silaba NA e a silaba TAL. Natal.

A professora chamou os estudantes para ver a produção de cada um, sempre elogiando e em seguida, solicitando alguns ajustes, quando necessário.

A partir do exposto, ratificamos a importância do reconhecimento do esforço dos estudantes, por parte da professora, no desenvolvimento de suas atividades, das suas

hipóteses acerca do sistema de escrita alfabética.

5.4 Atendimento específico aos grupos

O atendimento específico aos grupos é uma estratégia muito potente para promover aprendizagens, pois pode favorecer a socialização de saberes, a colaboração entre os aprendizes, a problematização situada para atender a necessidades de aprendizagem específicas. Os dados gerais mostraram que P1 realizou oito atividades em grupo, P2 realizou quatro e P3 não realizou atividades em grupos. No entanto, mesmo P1 e P2 organizando grupos para realização de atividades, nem sempre faziam atendimentos específicos considerando as necessidades das crianças.

Tal lacuna na mediação docente pode enfraquecer os laços que, segundo Bertoldo (2016), favorecem as interações e aprendizagens, conforme discutido anteriormente. Foi observado nos dados das práticas das professoras aqui analisadas que nas situações de atividades em grupos as mediações fortalecedoras de laços foram pouco recorrentes, pois os alunos muitas vezes eram colocados em grupos ou escolhiam os integrantes, recebiam uma atividade e a realizavam. As docentes muitas vezes circulavam entre os alunos, corrigiam alguma questão, tiravam uma dúvida, mas não participavam efetivamente de diálogos favorecedores de construção do conhecimento com os alunos.

Em algumas situações observadas, constatamos incentivo à colaboração entre os alunos e propostas de atividade em grupo, mas as intervenções nem sempre eram feitas considerando-se a heterogeneidade das crianças a partir de estratégias de avaliação da turma.

Em muitas aulas não foram identificados momentos em que as professoras passavam entre as bancas para ajudar determinados alunos, assim como poucas vezes faziam intervenções para facilitar as interações e colaboração entre eles ou mesmo para que voltassem a atenção para as atividades propostas. Várias vezes os estudantes se dispersavam enquanto outros realizavam atividades individualmente, mesmo tendo sido proposto que trabalhassem em grupos ou duplas.

Jardim, Islabão e Nörberg (2016), ao analisarem práticas de professores e efeitos sobre as aprendizagens das crianças, alertam que:

> Embora muito discutida, a heterogeneidade ainda não é reconhecida como princípio organizador das práticas pedagógicas e tampouco reconhecida como ferramenta que auxilia o professor. Na maioria das vezes, ela é percebida como um desafio ou dificultador da prática docente (JARDIM, ISLABÃO, NÖRBERG, 2016, p. 4).

Essa constatação feita pelas autoras encontra eco nos dados desta pesquisa, sobretudo em relação a este tipo de estratégia discutido neste tópico, pois o atendimento específico aos grupos ocorreu apenas nas aulas de P2.

Durante as observações de aula, encontramos quatro situações de atividade em grupos e em duas delas foram identificados momentos de intervenções situadas. Nessas situações, a professora agrupava as crianças de acordo com os níveis de conhecimento para realizar uma determinada atividade. Enquanto os alunos realizavam as atividades, ela visitava os grupos e auxiliava-os à medida que as dúvidas surgiam, estabelecendo diálogos que mobilizavam saberes e favoreciam a emergência de modos de lidar com as tarefas. Essas mediações são fundamentais, pois, como é proposto por Vygotsky,

> Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1991, p. 64)

Vygotsky (1991) defende, como discutido anteriormente, que, na interação com outras pessoas, em que, por meio do diálogo, há resolução conjunta de problemas, os processos mentais superiores se desenvolvem. Também propõe que a aprendizagem precede o desenvolvimento, ao tratar do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Desse modo, os diálogos qualificados entre professores e estudantes favorecem a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento dos processos mentais superiores, tais como memória mediada, atenção voluntária, formação de conceitos.

Na aula 8 é possível observar um momento favorecedor de aprendizagens, pois a professora distribuiu fichas de exercício diferenciadas e estabeleceu diálogos com as crianças nos grupos, considerando suas demandas de aprendizagem.

P2: Eu vou pedir para você descrever algum personagem do texto tá? Tá muito fácil, vai ser muito fácil a atividade. Eu vou querer que você descreva. Como que você vai descrever? O que é descrever uma pessoa, um animal? Quem são os personagens que aparecem aí?

Após o término da leitura de um livro, a docente entregou para um grupo de alunos uma atividade de interpretação de texto com perguntas de interpretação do texto. Para o outro grupo, composto por crianças que ainda estavam se apropriando da escrita alfabética, a professora entregou outro tipo de atividade, cujo objetivo era trabalhar a ortografia, pois os alunos teriam que ligar imagem ao desenho e completar uma cruzadinha:

[...] Cada letrinha tem um quadrinho, se sobrou um quadradinho é porque você esqueceu uma letrinha e se faltou um quadradinho é porque você colocou uma letrinha a mais. Entendeu?

É possível observar que a docente teve a preocupação em atender crianças com diferentes níveis de conhecimentos, pois mesmo partindo de um livro trabalhado

com todos os alunos, ela elaborava atividades diferentes para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nas duas situações vivenciadas na turma de P2, podemos ilustrar estratégias potentes para promover aprendizagens considerando as heterogeneidades de conhecimentos dos estudantes. No entanto, como foi dito, tais momentos foram pouco recorrentes.

6 | CONCLUSÕES

Como anunciado no início deste capítulo, buscamos analisar as estratégias de mediação de três docentes do terceiro ano do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento das crianças quanto ao ensino de leitura e escrita. Ao tratarmos do tema, dialogamos com autores que alertam acerca da complexidade do tema, que se desdobra em diferentes problemas de investigação, dentre eles os relativos às heterogeneidades sociais e seus impactos sobre as aprendizagens dos estudantes e as estratégias para lidar com as heterogeneidades de níveis de conhecimento.

Analisando os dados da pesquisa, foi possível identificar ausência de um trabalho voltado para tratar das heterogeneidades sociais, que impactam a vida de tantas crianças. O preconceito e as diferentes formas de discriminação provocam dificuldades de interação em sala de aula, desmotivação e têm também efeito da construção identitária e autoestima dos estudantes. Muitas vezes, essas formas de violência acarretam obstáculos nas aprendizagens, sendo um dos fatores dos desníveis de conhecimentos em sala de aula em relação a conhecimentos escolares. Estudantes que fora da escola aprendem conceitos complexos, na escola têm dificuldades para aprender a ler e escrever. Intervenções didáticas voltadas para a valorização das identidades, melhoria da autoestima das crianças e favorecimento de laços entre os estudantes poderiam potencializar aprendizagens.

Por outro lado, foi possível identificar situações que evidenciavam intencionalidades pedagógicas das docentes para lidar com as heterogeneidades de níveis de conhecimento das crianças, a partir de outras estratégias de mediação.

A professora P1 investia no atendimento individualizado das crianças, passando entre as bancas, ajudando e conversando com os estudantes a partir das necessidades deles. Além dessa estratégia, também demonstrava atitude de respeito às crianças e incentivo à participação nas atividades. Valorizava as respostas dadas durante as aulas pelos estudantes, mostrando que eles eram capazes. No entanto, apenas uma vez fez intervenções com foco na construção de atitudes colaborativas entre as crianças. Também não realizava intervenções focadas nas necessidades dos grupos de estudantes quando promovia atividades em grupos. Tal ausência, porém, pode ser compensada pelas muitas vezes em que fazia as intervenções individualizadas.

P3 também realizava intervenções individualizadas, tendo sido identificados seis

momentos nas observações feitas. Investia um pouco mais no estímulo às atitudes colaborativas das crianças (3 situações), mas apenas uma vez foi identificada uma situação focada na construção da autoestima delas. Não realizou atividades em grupos, de modo que a categoria “intervenções específicas aos grupos” não ocorreu.

As intervenções específicas aos grupos aconteceram apenas em aulas de P2, que desenvolveu estratégias potentes de favorecimento de aprendizagens a partir de problematizações feitas, considerando necessidades de aprendizagem dos integrantes dos grupos, que eram formados a partir desse critério: níveis de conhecimento. No entanto, essa professora não realizava atendimentos individualizados e nem foram observadas estratégias para melhoria da autoestima das crianças. No entanto, em dois momentos foram identificadas intervenções que estimulavam as interações colaborativas entre as crianças.

Os dados, portanto, nos levam a concluir que é preciso investir mais no debate acerca da necessidade de abordar as heterogeneidades sociais e seus impactos sobre as aprendizagens nas ações de formação de professores. Por outro lado, é preciso reconhecer o esforço das professoras no desenvolvimento de diferentes estratégias de mediação para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos. Ao mesmo tempo, é importante aprofundar as reflexões sobre tal tema, pois as “intervenções em grupo”, que é um tipo de estratégia importante, esteve presente em apenas uma turma e as estratégias para promover as “interações colaborativas” entre as crianças também foram pouco recorrentes.

Por fim, salientamos que as estratégias para lidar com a heterogeneidade das crianças devem conter o princípio da ludicidade, empregada aqui não como sinônimo de brincadeira, mas na perspectiva defendida por Luckesi (2005), de um estado interno de plenitude. Concebemos que os modos como as mediações ocorrem em sala de aula podem propiciar a “plenitude da experiência”. Segundo o autor, “o que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos” (LUCKESI, 2005, p. 2). Segundo Luckesi (2005), a experiência “verdadeiramente lúdica [...] será integrativa entre os seres humanos, desde que nesse nível de experiência, vivenciamos o Todo e nele não há diferenças, não há formas melhores ou piores” (LUCKESI, 2005, p. 22). Desse modo, nessas experiências “estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis” (LUCKESI, 2005, p. 2). E, como é dito pelo autor, “As atividades lúdicas poderão ser praticadas individualmente; não há dúvida quanto a isso; porém, há muito mais força, quando são praticadas coletivamente”. (LUCKESI, 2005, p. 22). Portanto, as estratégias de mediação que consideram as heterogeneidades em sala de aula podem promover a formação humana, ajudar os estudantes a desenvolverem atitudes positivas de respeito, solidariedade, partilha e bem-estar, o que, sem dúvida, pode criar um ambiente mais propício de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

BENTES, José A. de Oliveira. HAYASHI, Maria C. P. Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out.-dez. 2016.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 519-547, 2016.

DAMIN, Francieli. OURIQUE, Maiane. *In*: 9º SIEPE – SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Heterogeneidade da prática pedagógica para os processos de leitura e escrita. Rio Grande do Sul, 2016.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

FRANCO, Adriana; DAVIS, Cláudia. Autoestima: gênese e constituição de um atributo construído socialmente. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.13, n.1, p.99-118, jul./dez.2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

GAMARNIKOW, EVA. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. Trad. Jeffrey Hoff. Revisão técnica de Antonio Flavio Barbosa Moreira. Conferência proferida por ocasião da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

JARDIM, Juliana M. Oliveira. ISLABÃO, Valéria. NÖRNBERG, Marta. **Como a heterogeneidade na sala de aula pode auxiliar a prática docente?** *In*: XVIII Encontro de Pós-Graduação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

LORDELO, Eulina da Rocha. O papel do adulto e da criança como parceiros do desenvolvimento em Vygotsky. **Journal of Human Growth and Development**, v. 8, n. 1-2, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1964.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, Francerlânia Andrade. SOUSA, Joseane Cassiano. ALMEIDA, Mayara Araújo Pyrrho de queiroz. **A mediação docente e suas contribuições na educação.** 2016. 34 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, 2016.

ROTH, Wolff-Michael. **On Mediation:** Toward a Cultural-Historical Understanding. Theory Psychology, v. 17, n. 5, pp. 655-680, 2007.

TOASSA, Gisele. A “Psicologia pedagógica” de Vigotski–considerações introdutórias. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 24, n. 1, p. 64-72, 2013.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: Marins Fontes, 2009.

SOBRE OS AUTORES

ANA CLAUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA - É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

HELEN REGINA FREIRE DOS SANTOS - É mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela da Universidade Federal de Pernambuco. É professora do curso de Pedagogia (Licenciatura) em faculdades privadas. É membro do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem – desde 2015, no qual integra o grupo de Pesquisadores e realiza trabalhos de formação de professores da educação básica. Participou da elaboração e publicações diversas, dentre as quais a *Revista Literatura & Arte no Ciclo da Alfabetização* (algumas publicações disponíveis no www.portalceel.com.br). Membro desde 2014 da Comissão Organizadora da Feira de Leitura: Territórios Interculturais da Leitura (evento anual).

JOSELMO SANTOS DE SANTANA - É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Salgado de Oliveira. É professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e desenvolve a função de supervisor escolar no município do Jaboatão dos Guararapes - PE.

JULIANA DE MELO LIMA - É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos.

KÁTIA VIRGÍNIA DAS N.G. DA SILVA - É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Mestra em Educação pela mesma Universidade. Atua como pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE.

MARIA DANIELA DA SILVA É PEDAGOGA - Formada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestranda em Educação - área Linguagem pela mesma instituição. Desenvolve pesquisas sobre prática docente e orientações didáticas para o ensino da produção de textos escritos em documentos e políticas curriculares.

MARIA TAÍS GOMES SANTIAGO - É Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade Frassinetti do Recife e Granduanda em Pedagogia pela Universidade Federal

de Pernambuco. Atua como Estagiária em Coordenação Pedagógica no SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e como revisora textual nas plataformas Redigir A+ e Redação Nota 1000.

RAYSSA CRISTINA SILVA PIMENTEL DOS SANTOS - É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da educação básica na rede municipal do Paulista - PE.

RENATA DA CONCEIÇÃO SILVEIRA - É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutoranda na mesma instituição na área da Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e produção de materiais didáticos. Atua como professora da Educação Básica, na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes.

ROSY KARINE PINHEIRO DE ARAÚJO - É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestranda em Educação pela mesma instituição. Atualmente trabalha como professora dos anos iniciais, no CBV (Colégio Boa Viagem).

SIMONE DA SILVA COSTA - É Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da Educação Básica na rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes.

TELMA FERRAZ LEAL - É Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Pós-Graduação Profissional em Educação Básica, na UFPE, orientando dissertações e teses.

PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

Amanda Carla do Nascimento (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)
Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)
Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)
Ana Paula de Albuquerque Costa (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)
Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)
Érika Souza Vieira (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)
Helen Regina Freire dos Santos (Formadora do CEEL / UFPE)
Joaquim Júnior da Silva Castro (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).
Joselmo Santos de Santana (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)
Josilene Maria Conceição (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)
Júlia Teixeira Souza (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)
Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)
Kátia Virgínia das N.G. da Silva (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)
Laís Bonamigo (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)
Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)
Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)
Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)
Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)
Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)
Priscilla Lima Feijó de Melo (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL
Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)
Renata da Conceição Silveira (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)
Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos (Professora da Rede Municipal do Paulista)
Rosy Karine Pinheiro de Araújo (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)
Sheila Cristina da Silva Barros (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)
Simone da Silva Costa (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)
Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

TELMA FERRAZ LEAL
ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA
(COORDENADORAS)

Ano 2023

PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

Amanda Carla do Nascimento (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)

Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)

Ana Paula de Albuquerque Costa (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)

Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)

Érika Souza Vieira (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)

Helen Regina Freire dos Santos (Formadora do CEEL / UFPE)

Joaquim Júnior da Silva Castro (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).

Joselmo Santos de Santana (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)

Josilene Maria Conceição (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)

Júlia Teixeira Souza (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)

Kátia Virgínia das N.G. da Silva (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)

Laís Bonamigo (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)

Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)

Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)

Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)

Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)

Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)

Priscilla Lima Feijó de Melo (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL

Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)

Renata da Conceição Silveira (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos (Professora da Rede Municipal do Paulista)

Rosy Karine Pinheiro de Araújo (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)

Sheila Cristina da Silva Barros (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

Simone da Silva Costa (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

TELMA FERRAZ LEAL
ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA
(COORDENADORAS)

Ano 2023